

Году театра посвящается

ПСИХОЛОГИЯ
ЛИТЕРАТУРА
ТЕАТР
КИНО



Москва, 2020

ББК 88.8я43

УДК 79

ISBN 978-5-6042885-6-6

Психология. Литература. Театр. Кино : коллективная монография / Психологический институт Российской академии образования, Литературный институт им. А. М. Горького; под общ. ред. Н.Л. Карповой; редкол.: К.В. Миронова, Н.А. Борисенко, С.Ф. Дмитренко. – Москва: Ассоциация школьных библиотекарей русского мира (РШБА). – 432 с. – Текст : непосредственный.

Коллективная монография «Психология. Литература. Театр. Кино», посвящённая Году театра, состоит из пяти частей и Приложения. Часть 1 содержит статьи, отражающие ряд направлений в исследованиях богатейшего феномена «театр» и его влияния не только на зрителя, но и на учёных, писателей, актёров, драматургов, критиков, психотерапевтов. Часть 2 представляет исследования психологических аспектов театра и кинематографа, а также психологию восприятия литературного героя на сцене и на экране. Часть 3 посвящена жанру драмы в школьном обучении литературе, а также детской и взрослой литературе на сцене и на экране. Здесь представлен опыт работы с читателями и зрителями. Часть 4 – о современной театральной, телевизионной и кинодраматургии. Часть 5 посвящена проблемам режиссуры урока, спектакля, фильма, а также библио- и драматерапии. В Приложении опубликованы пьесы лауреатов Второго конкурса молодых драматургов «Слово и действие».

Представленные материалы будут интересны не только профессионалам – психологам и педагогам, деятелям литературы, театра и кино, – но и всем, кто интересуется проблемами восприятия театрального, литературного и киноискусства в самом широком понимании и вопросами их научного осмысления.

ISBN 978-5-6042885-6-6

ББК 88.8я43

УДК 79

В оформлении использована фотография репродукции картины Василия Кандинского (1866–1944) «В чёрном круге» (1923).

© ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», 2020

© ФГБОУ ВО «Литературный институт имени А.М. Горького», 2020

© РШБА, 2020

© Коллектив авторов, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	10
Часть 1. О театре во всех проявлениях... ..	15
Дубровина И.В. (Москва). «Слово стоит в начале культуры...»	17
Собкин В.С. (Москва). Л.С. Выготский как театральный критик (по материалам рецензий гомельской периодической печати).....	21
Мелик-Пашаев А.А. (Москва). Наследие Михаила Чехова и психология творчества.....	26
Дмитренко С.Ф. (Москва). Драматургия и драматургическое в творческом наследии М.Е. Салтыкова (Щедрина): к проблеме современного прочтения	33
Мильдон В.И. (Москва). «Драма экранизации – вульгаризация»	38
Карпова Н.Л., Данина М.М., Шувиков А.И. (Москва). Театр и логопсихотерапия	44
Часть 2. Психологические аспекты театра и кинематографа. Психология восприятия литературного героя на сцене и на экране.....	49
Сергиенко Е.Л. (Москва). Особенности актёрского воображения	51
Павлова А.Ю., Сколова Н.В. (Челябинск). «Герой сцены»: взгляд на типические черты личности персонажа в современной российской драматургии	55
Марченко Г.В. (Москва). Основание режиссёрского факультета Театрального института имени Бориса Щукина.....	59
Лигаев Ю.В. (Москва). Методика преподавания актёрского мастерства в Театральном институте имени Бориса Щукина при переходе от раздела «Я в предлагаемых обстоятельствах» к разделу «Я в образе»	63
Немов Р.С. (Москва). Психология личности в песнях, стихах и театральном творчестве В.С. Высоцкого	67
Панаотович М. (Нови-Сад, Сербия). Трагедия личности в субстанциальном театре Леонида Андреева.....	70
Люсый А.П. (Москва). Танец Мадонны: О пластике мысли как таковой.....	75
Ефимова И.А. (Санкт-Петербург). Сериал как инструмент познания реальности	78

Косоногов В.В. (Москва). Психологическое против художественного: опыт контент-анализа кинорецензий	81
Исаева Е.И. (Москва). Социально-психологические модели сталинской эпохи в постсоветском кино.....	83
Косенкова Н.Г. (Москва). Развитие эмоционального интеллекта в процессе профессиональной подготовки актёров	86
Бруссер А.М. (Москва). Художественный текст как инструмент психологической адаптации студента	90
Колымагин Б.Ф. (Москва). Религия как театр и лечебница в поэзии андеграунда.....	93
Иванова С.А. (Москва). Непосредственные эмоции – «лёгкие» постановки и восприятие зрителя.....	98
Тюмин С.Б. (Смоленск). Видения, ассоциации в творческой деятельности	102
Валигурска Д. (Нови-Сад, Сербия). Изображение сознания животного в искусстве (на материале повести «Верный Руслан» Георгия Владимова и одноимённого фильма Владимира Хмельницкого)	105
 Часть 3. Драма в школьном обучении литературе.	
Детская и взрослая литература на сцене и на экране: опыт работы с читателями и зрителями	109
 Новлянская З.Н. (Москва). Драма как род литературы в развивающем обучении.....	
111	
Фишман-Борисов М.Б. (Москва). Анализ сказки для школьников в системе 3D. «3D-евицы под окном...»	117
Галицких Е.О. (Киров). Диалог литературы и театра	131
Маевская О.С. (Москва). Театр на уроке литературы.....	134
Борисенко Н.А., Граник Г.Г. (Москва). Драматургия, театр и учебники русского языка	138
Собкин В.С., Калашникова Е.А. (Москва). Место героев литературы и кино в структуре идеалов и антиидеалов современного российского подростка	144
Миронова К.В. (Москва). Лирическое произведение как театральное действо: беседа о стихотворении А.С. Пушкина «Туча».....	147
Никитина А.Б. (Москва). Чтение в зрительском клубе детского театра сегодня	151
Киктева К.С. (Москва). Приёмы театральной адаптации иноязычных литературных произведений.....	156

Осеева Ю.А. (Санкт-Петербург). Театральная педагогика через призму пентаграммы Гингера.....	159
Ершова А.П., Аккуратова Е.А. (Москва). Диалог театра и литературы в летнем подростковом лагере.....	162
Шишкова С.В. (Москва). Принцип драматургии как основа построения учебников русского языка для начальной школы	165
Ерхова К.В. (Москва). Образы детей и родителей в современном театральном творчестве	170
Безносков Э.Л. (Москва). Драма в школьном обучении литературе.....	173
Калямина С.В. (Архангельск). Репертуар для школьного театра. Как вариант	177
Нагимов Ф.С. (Москва). РС гейм-сценарии как современный материал для изучения теории драмы	179
Антушева Е.В. (Архангельск). Опыт переноса литературного текста на сцену.....	182
Филиппова В.М. (Оренбургская обл.). Театр и чтение произведений в сельской библиотеке и сельской школе.....	186
Стукалова О.В. (Москва). Полихудожественный анализ литературного произведения	189
Гальчук О.В. (Москва). Урок-моноспектакль как целостное художественно-педагогическое действие (на примере ученического моноспектакля «Слово о Чехове»).....	192
Жихарев П.С. (Москва). Профессиональный театр и школа: диалог и интеграция в современном образовательном пространстве.....	195
Хриптулова Т.Н. (Смоленск). Роль театра в воспитании и развитии творческой личности учащегося на уроке литературы в школе.....	198
Часть 4. Театральная, телевизионная и кинодраматургия сегодня	201
Баранова Е.Г. (Нижний Новгород). «Российская беда» на французской сцене: современная рецепция «Ревизора» Н.В. Гоголя во Франции.....	203
Белоногова А.В. (Москва). Создание фильмов на студии «Fantasia-Dresden» (Германия) в рамках международного мастер-класса «Anima»	206
Букатов В.М. (Москва). «Мятель» Пушкина как тайник горьких пиллюль от самообмана читателей	211
Кедров К.А. (Москва). К поискам универсального художественного языка: спектакль Юрия Любимова «Сократ / Оракул» (2001).....	218
Гвоздева Т.Б. (Москва). Место Античного театра в учебном процессе Литературного института.....	222

Гузеева С.В. (Москва). Образование посредством искусства в художественно-эстетической среде гуманитарного вуза	225
Зайцев А.Я. (Москва). Двоемирие Дмитрия Геллера	228
Иванов Н.А. (Красноярск). Обучение актёрскому мастерству в системе педагогического образования как междисциплинарная проблема	233
Россинская А.Н. (Москва). Создание эффекта соучастия в молодёжном сериале	238
Руднев В.Н. (Москва). Чтение в эпоху клипового сознания	243
Малягин В.Ю. (Москва). Сегодняшний театр: разорванное пространство.....	248
Чжэн Сяотин. (Китай, Пекин). Молот души: психологический мир Астрова из одного монолога	251
Бабушкина П.В. (Москва). От «переделки» к инсценировке: роль интерпретации в инсценировании прозы.....	254
Алексеева Л.Л. (Москва). Классика в современном молодёжном музыкальном театре	257
Рыжова Н.Р. (Москва). Неактуальность новой драмы. Что дальше?.....	261
Щетинина Е.В. (Омск). Этнические маркеры в визуальном решении спектаклей и кинофильмов как элемент проявления этнической стереотипизации в искусстве	264
Литвинова О.Н. (Москва). Культурно-исторический аспект реконструкции драмы Марии Шкапской «Возмездие»	268
Филиппова Т.В. (Москва). Восприятие санскритского драматического канона Бхишамом Сахни в пьесе «Мадхави».....	274
Леднева Д.М. (Москва). О сценических основах драматургии Марины Палей: «Salsa for singles (Сальса для одиночек): Трагикомедия-триптих на троих».....	277
Чистякова М.В. (Москва). Специфика постановок текстов Ивана Вырыпаева: отсутствие действия	281
Киреева Е.В. (Смоленск). Литература на сцене Смоленского драматического театра: история, репертуар и опыт работы со зрителями....	284
Саркисян К.Б. (Самара) Студенческий «Театр Слова».....	287

Часть 5. Режиссура урока, спектакля, фильма.

Библио- и драматерапия.....	291
-----------------------------	-----

Оссовская М.П. (Москва). «Речемузыка» как часть технологии раскрытия творческой индивидуальности актёра	293
--	-----

Попова Т.А. (Москва). Драматерапия и экзистенциальный театр – арт-терапевтические направления работы психолога.....	298
--	-----

Кармазина Ю.В., Осеева Ю.А. (Санкт-Петербург).	
Театральная апроприация психотерапевтических техник и задач.....	306
Фокеева М.П. (Москва). Терапевтические аспекты пьесы	
Виктора Франкла «Синхронизация в Биркенвальде»	309
Барцалкина В.В., Дегтярёв А.А., Ковалевский Я.В. (Москва).	
Визуальные средства искусства в антиаддиктивной профилактике	312
Голзицкая А.А. (Москва). Использование образов героев литературных	
произведений в практике библиотерапевтической работы.....	315
Яковистенко А.Д., Пуговкина Е.А. (Самара). Театральная деятельность	
как источник самопознания в группах семейной логопсихотерапии	317
Кругликова А.Ю. (Таганрог). Роль зрителей в «театре» семейной	
групповой логопсихотерапии	320
Кругликова А.Ю., Полякова А.С. (Таганрог). Театрализация как метод,	
форма и пространство реализации семейной групповой	
логопсихотерапии для дошкольников с заиканием	324
Буханцева О.В., Крымова Ю.В., Контарева Ю.В. (Таганрог).	
Воспитание личности дошкольника театральными средствами	330
Полякова А.С., Прокопец Е.В. (Таганрог). Маленький театр в жизни	
групп семейной логопсихотерапии для заикающихся дошкольников.....	335
Янченко И.В. (Таганрог). Логопсихотерапия: сцена и творчество.....	338
Шкондина Е.С. (Таганрог). Сценическое мастерство как средство	
формирования жизнестойкости и жизнеспособности	
(на примере семейной групповой логопсихотерапии)	343
Соколова Е.А. (Самара). Проект «Ищем стратегию разрешения споров	
детей и взрослых в книгах для мальчиков и девочек»	347
Дементьева А.А. (Краснодар). Постановка повести-притчи	
Р. Баха «Чайка по имени Джонатан Ливингстон»	
в логопсихотерапевтической группе	350
Дементьева А.А. (Краснодар). Инсценировка повести-притчи	
Р. Баха «Чайка по имени Джонатан Ливингстон»	354
ПРИЛОЖЕНИЕ	361

Конкурс молодых драматургов «Слово и действие»

Тюжин Александр (Оренбург). Красный молоток	363
Овчинникова Надежда (Екатеринбург). Мой друг Алиса	406
Савельев Сергей (Московская область, г. Коломна).	
Последний человек	419

ПРЕДИСЛОВИЕ

Коллективная монография «Психология. Литература. Театр. Кино» завершает своеобразную трилогию монографий, подготовленных сотрудниками Психологического института Российской академии образования (ПИ РАО) и Литературного института имени А.М. Горького к объявленным в России Году литературы (2015), Году российского кино (2016), Году театра (2019).

Эти воспеваемые музы годы были отмечены нами проведением Международных научных конференций: «Психология и литература в диалоге о человеке» (2015), «Литература на экране: взгляд психологов, писателей и кинематографистов» (2016), «Психология, литература, кино в диалоге с театром» (2019). Их главными организаторами также были Психологический институт и Литературный институт. Материалы электронных сборников (все вывешены на сайте ПИ РАО) послужили основой всех вышеуказанных коллективных монографий, которые выпускает издательство Российской школьной библиотечной ассоциации (РШБА)¹.

Представим основные мероприятия **Международной научной конференции 2019 года**, посвященной **Году театра в России**. Она состоялась 3–5 декабря. Партнерами-соучредителями были Психологический институт РАО, Литературный институт имени А.М. Горького, Российская школьная библиотечная ассоциация (эти три организации выступили соорганизаторами уже третьей конференции), а также Театральный институт имени Бориса Щукина при Государственном Академическом театре имени Евгения Вахтангова, Всероссийский государственный институт кинематографии имени С.А. Герасимова (ВГИК), Государственный Центральный театральный музей имени А.А. Бахрушина. Отметим также, что 3–4 декабря параллельно с московской впервые проводилась аналогичная конференция в Смоленске, организованная Государственным драматическим театром имени А.С. Грибоедова и Музеем театра совместно со Смоленским государственным институтом искусств.

В конференции «Психология, литература, кино в диалоге с театром», которая проходила на нескольких площадках в Москве и Смоленске, в разных формах работы приняли участие около трёхсот человек. Широка география участников конференции: Москва, Санкт-Петербург, Архангельск, Киров, Красноярск, Нижний Новгород, Омск, Оренбург и Оренбургская область, Самара и Самарская область, Смоленск, Таганрог и др. Также выступили с докладами аспиранты и молодые учёные из Китая и Сербии, прислали свои статьи и наши зарубежные друзья из Вроцлава и Зелёной Гуры (Польша), города Нови-Сад (Сербия). Некоторые работы авторов были представлены на языке оригинала с аннотациями на русском и английском языках (см. электронный сборник материалов конференции на сайте ПИ РАО).

¹ Психология и литература в диалоге о человеке / Под ред. Н.А. Борисенко, Н.Л. Карповой, С.Ф. Дмитренко. – М.: Ассоциация школьных библиотекарей русского мира (РШБА), 2016; Литература на экране / Под ред. А.А. Мелик-Пашаева, Н.Л. Карповой, Н.А. Борисенко, С.Ф. Дмитренко. Кн. 1–2. М.: Ассоциация школьных библиотекарей русского мира (РШБА), 2018.

В день открытия в исторической Большой аудитории Психологического института РАО прозвучали поздравления участникам конференции от руководства вузов-организаторов, Государственного центрального театрального музея имени А.А. Бахрушина и Президента Российской школьной библиотечной ассоциации. Ректор Литературного института имени А.М. Горького, д. ф. н. А.Н. Варламов также объявил лауреатов Второго конкурса для молодых драматургов «Слово и действие», посвящённого Году театра и столетию со дня рождения выдающегося драматурга театра и кино, фронтовика Александра Моисеевича Володина (1919–2001). Литературный институт имени А.М. Горького ежегодно проводит конкурс «Слово и действие» для поощрения молодых драматургических талантов и укрепления сил российского театра в жизни нашей страны.

Победителями конкурса в Год театра стали:

ПЕРВОЕ МЕСТО

Николай Ермохин (1991; Москва). **Шлагбаум**. (Номинация «Горестная жизнь плута»).

Александр Тюжин (1985; Оренбург). **Красный молоток** (номинация «Назначение»).

ВТОРОЕ МЕСТО

Анатолий Грибков (1998; Москва). **Солнце** (номинация «Идеалисты»).

Надежда Овчинникова (1985; Екатеринбург). **Мой друг Алиса** (номинация «Дочки-матери»).

Михаил Сивцев (1989; Иркутск). **Ковчег** (номинация «Пять вечеров»).

ТРЕТЬЕ МЕСТО

Олеся Лихачёва (1985; Воронеж). **Алиса делает ход** (номинация «Пять вечеров»).

Марина Кулакова (1985; Москва). **Свет в конце экрана** (номинация «Кастручка»).

Сергей Савельев (1998; Московская область, Коломна). **Последний человек** (номинация «Кастручка»).

Игорь Славич (1991; ХМАО-Югра, Нижневартовск). **Читка, читка, читка...** (номинация «Идеалисты»).

Ирина Хрусталёва (1991; Республика Крым, Севастополь). **Человек из Дрездена** (номинация «Кастручка»).

Артур Шайдуллин (1985; Республика Татарстан, Набережные Челны). **Продаются мечты. Торг уместен** (номинация «Пять вечеров»).

(В Приложении представлены три пьесы из числа победивших на конкурсе. Они печатаются в авторской редакции и графике.)

В программе конференции традиционно были и мастер-классы, и круглые столы.

4 декабря в Психологическом институте мастер-классы провели **В.М. Букатов**, д. пед. н., проф. МПСУ, – «Медленное чтение: социоигровая методика интерактивного обучения выразительному чтению (на материале «Сказки об Иване-царевиче и Сером волке» В.А. Жуковского); **В.В. Барцалкина**, к. психол. н., проф. МГППУ, и **А.А. Дегтярев**, руководитель медианправления Общероссийской общественной организации «Общее дело» – «Антиаддиктивная профилактика средствами театра и кино»; **Ю.А. Осева**, аспирант РГИСИ (Санкт-Петербург), – «Решение психологических задач средствами театральной педагогики».

5 декабря в день работы конференции на площадках Театрального института участ-

ников тепло поздравил ректор Театрального института имени Бориса Щукина при Государственном Академическом театре имени Евгения Вахтангова, народный артист РФ **Е.В. Князев**. Здесь же преподаватели Театрального института провели мастер-классы: **М.П. Оссовская**, к. филол. н., проф., – «Речемзыка как часть технологии раскрытия творческой индивидуальности актёра»; **М.Б. Фишман-Борисов**, к. психол. н., проф., – «Театр драматургии: разбор пьесы В. Шекспира “Король Лир” в переводе Б. Пастернака»; **А.М. Бруссер**, к. пед. н., проф., – «Художественный текст как инструмент психологической адаптации студента».

В работе круглого стола «**Современный школьный театр: проблемы и перспективы**» под руководством **А.А. Мелик-Пашаева**, д. психол. н., главный научный сотрудник ПИ РАО, приняли участие и выступили **И.В. Дубровина**, д. психол. н., академик РАО, главный научный сотрудник ПИ РАО; **А.Б. Никитина**, к. искусств., ведущий научный сотрудник МГПУ; **В.С. Злотников**, педагог, руководитель Московского педагогического театра подростков ГБОУ «Академическая школа № 1534», **С.В. Калямина**, педагог-организатор МОУ «Гимназия № 6» г. Архангельска; **С.А. Васильева**, руководитель Театральной школы ГБОУ «ДО ЦТР и МЭО “Радость”» и ее коллега – педагог **Л.В. Роллер**.

Заседание круглого стола «**Слово сегодня на сцене и на экране**» провёл **С.Ф. Дмитренко**, к. филол. н., доцент, проректор Литературного института имени А.М. Горького. В работе круглого стола участвовали писатели, поэты, драматурги **В.О. Бабков**, **Л.В. Бахнов**, **А.В. Геласимов**, **Н.А. Железняк**, **К.А. Кедров**, **В.Ю. Малягин**, **Ф.С. Нагим**, **М.М. Попов**, актёры театра «Сопричастность» – заслуженная артистка России **Наталья Куликина** и **Дмитрий Таранов**, сотрудники Психологического института, студенты и аспиранты Литературного института.

Подводя итоги конференции, посвященной Году театра, отметим, что на пленарном и четырех секционных заседаниях, двух круглых столах и шести мастер-классах выступили учёные – психологи, педагоги, филологи, искусствоведы, а также литераторы-драматурги, театроведы и актёры, деятели культуры и искусства, студенты психолого-педагогических, литературных и театральных вузов. Программа конференции в Смоленске также была насыщенной и интересной. Проблематика данной конференции, как и двух предыдущих, имела междисциплинарный и комплексный характер.

Для участников конференции в Большой аудитории Психологического института 3 декабря был показан спектакль «**Право на Жизнь**» Московского педагогического театра подростков при ГБОУ «Академическая школа № 1534» (режиссёр – **В.С. Злотников**). Состоялось обсуждение спектакля. А 5 декабря студенты Театрального института имени Бориса Щукина показали на своей Большой сцене спектакль «**Процесс**». Также для участников конференции к. искусств. **А.М. Рубцов** провёл экскурсию в «Новом Манеже» по выставке, посвящённой 125-летию основания Театрального музея им. А.А. Бахрушина.

Коллективная монография «Психология. Литература. Театр. Кино», посвящённая Году театра, состоит из пяти частей и Приложения. Часть 1 содержит статьи, отражающие ряд направлений в исследованиях богатейшего феномена «театр» и его влияния не только на зрителя, но и на учёных, писателей, актёров, драматургов, критиков, психотерапевтов. Часть 2 представляет исследования психологических аспектов театра и кине-

матографа, а также психологию восприятия литературного героя на сцене и на экране. Часть 3 посвящена жанру драмы в школьном обучении литературе, а также детской и взрослой литературе на сцене и на экране. Здесь представлен опыт работы с читателями и зрителями. Часть 4 – о современной театральной, телевизионной и кинодраматургии. Часть 5 посвящена проблемам режиссуры урока, спектакля, фильма, а также библио- и драматерапии. В Приложении опубликованы три пьесы лауреатов Второго конкурса молодых драматургов «Слово и действие».

Редакторы благодарят за помощь в подготовке монографии к публикации А.А. Голзицкую и С.В. Шишкову, научных сотрудников Психологического института РАО, и Н.Р. Рыжову, студентку Литературного института имени А.М. Горького.

Редакторы:

сотрудники ФГБНУ «Психологический институт
Российской академии образования» –
д. психол. н., проф. **Н.Л. Карпова**,
магистр психологии, н. с. **К.В. Миронова**, к. филол. н. **Н.А. Борисенко**;
проректор Литературного института имени М. Горького,
к. филол. н. **С.Ф. Дмитренко**

Часть 1

О театре во всех проявлениях...

«СЛОВО СТОИТ В НАЧАЛЕ КУЛЬТУРЫ...»

И.В. Дубровина, д. психол. н., проф.

Москва, Психологический институт РАО

Образование всегда было связано с культурой. Одна из важнейших сфер культуры – искусство. Все виды искусств находятся в тесной взаимосвязи между собой, зависят друг от друга и составляют в целом, по утверждению Д.С. Лихачёва, одну из наиболее показательных сторон развития культуры, но именно «слово стоит в начале культуры и завершает её, выражает её». Научная и практическая психология личности, являясь существенным компонентом общей культуры, взаимодействует со всеми видами искусства, сила воздействия которых направлена не только на преобразование внешнего мира, она касается и внутренней жизни человека. Психология научно обосновывает взаимосвязь культуры и развития личности. Вращение ребёнка в культуру, по мысли Л.С. Выготского, является развитием в собственном смысле слова. Одно из самых главных условий и развития, и проявлений культуры – язык. Без знания родного языка и уважения к нему невозможно воспитание культурного человека.

С самого раннего детства и до глубокой старости вся жизнь человека неразрывно связана с языком. Язык является важнейшим орудием для усвоения каких бы то ни было сведений, способом формирования и существования знаний человека о мире, главным средством всего образования – и обучения, и воспитания.

Овладение словесной системой, подчеркивал А.Р. Лурия, перестраивает все психические процессы у ребёнка, и слово оказывается мощным фактором, который формирует психическую деятельность, совершенствует отражение действительности и создаёт новые формы внимания, памяти и воображения, мышления и действия.

Именно через слово к человеку поступает огромная информация. И его культурное развитие во многом зависит от того, насколько хорошо он понимает обращённую к нему речь, насколько умеет воспринимать как вербальную, так и невербальную, а теперь и аудиовизуальную информацию, насколько умеет точно понять чужую и выразить свою мысль.

Вместе с тем с самого раннего возраста ребёнок относится к получаемой информации сквозь призму своих переживаний. Психологическая культура формирующейся личности предполагает не только глубину интеллектуального развития, но и тонкость и богатство эмоциональной сферы человека, что помогает ему воспринимать и понимать чувства и переживания людей, откликаться на них. Именно с эмоциональным развитием связывал Л.С. Выготский вхождение ребёнка в культуру и предупреждал об опасности «эмоционального невежества». Интеграция рационального и эмоционального познания мира – через знания и переживания, через слово и чувство – закладывает условия для развития не только общих, но и духовных способностей, которые определяют поступки и отношения человека, психологическую культуру его личности. Овладение родным языком значимо для решения не только лексических, но и нравственных, и эстетических проблем.

Культурное развитие ребёнка – сложный феномен, который складывается в пространстве общения и сотрудничества детей разного возраста со взрослыми. С.Я. Маршак замечает:

«Внимательно перебирая воспоминания, связанные с первыми годами жизни, видишь, как глубоко и сильно врежется в нашу память каждое услышанное в детстве слово» [5, с. 97].

Позитивный речевой опыт растущего человека создаёт тот фон, который ведёт к развитию навыков культурной речи, умения слушать и думать, удивляться, огорчаться и радоваться, искать ответы на многочисленные вопросы, создаёт условия для нормального вхождения в общество. Этот опыт удовлетворяет потребность ребёнка в его общении с самыми разными людьми.

При этом важно способствовать постепенному развитию и удовлетворению потребности ребёнка не только в межличностном общении (человек – человек), но и в так называемом опосредованном общении – в чтении, когда человек общается не непосредственно с другим человеком, а с тем духовным продуктом, который тот создал. Чтение вводит растущего человека в мир человеческой культуры, запечатлённой в том или ином произведении, многократно расширяет и обогащает круг общения. Постепенно формируется потребность в книге как в постоянном собеседнике. Такое общение расширяет границы познания действительности, развивает и обогащает язык. Читательская деятельность рассматривается как один из видов коммуникативной деятельности, результатом которой являются внутренние, качественные изменения в духовном мире читающего человека.

Любовь и привычка к чтению берут начало в дошкольном детстве. И первостепенное значение при этом имеет то, какое место в общем укладе семьи занимает книга. Но семьи, как известно, бывают разные и могут выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора культурного развития и воспитания. Бедный словарный запас детей нередко обусловлен бедностью словаря окружающих их взрослых.

Сегодняшнее негласное пренебрежение родным языком вызывает тревогу. Обеднение культуры речи происходит и потому, что и в средствах массовой информации, и в обществе в целом всё более пропадает культура слова, всё чаще люди прибегают к словам пошлым, пустым, не укоренённым в традиции культуры, легкомысленно и без видимой надобности заимствованным на стороне [4, с. 356]. Поток массовой культуры потребительского толка уродует не только речь, эстетические вкусы, но и саму духовность многих молодых граждан страны. Да и виртуальный мир всё больше вытесняет из их сознания картину реального физического и культурного мира.

Нынешняя школа слабо нацелена на пробуждение и развитие культурных потребностей у своих воспитанников. А именно школа призвана не просто передавать детям знания, но прививать им любовь и вкус к слову вообще и к художественному слову, включающему в себя смысл и его эмоциональную окраску, в частности. Эта миссия выпадает, прежде всего, на преподавание русского языка и русской классической литературы. По замечанию А.Т. Твардовского, «без овладения родным языком человек не способен постигнуть красоту литературы, а без литературы он не может вполне овладеть родным языком» [7, с. 214].

Литература предшествует развитому жизненному опыту взрослеющего человека, формирует его сознание и миропонимание в пору его наибольшей впечатлительности и, по мнению Ю.М. Лотмана, несёт в школе основную долю того важнейшего дела, которое можно назвать воспитанием души, готовит к художественному восприятию произведения, к диалогу читателя с автором, к их общению.

К такому общению детей и подростков необходимо готовить. Автор литературного произведения предполагает читателя, способного воспринять читаемое именно так, как переда-

ёт его он сам – посмотреть на предмет его глазами, понять время, в которое он жил и творил, пережить вместе с ним испытанные им чувства, – и тем самым способного соучаствовать в творчестве. При таком общении взаимодействуют внутренние миры автора и читателя: их мысли и чувства. Г.Я. Бакланов замечает, что если книга причинит читателю боль – эта боль исцеляющая, вызванная состраданием, сочувствием другому, а такое сочувствие и должна вызывать литература, чтобы в людях не угасло человеческое.

Пробуждение на уроках литературы живого чувства и живой мысли учащихся развивает их эстетические чувства и психологическую готовность к художественному восприятию не только прочитанного, но и театрального, и музыкального, и художественного произведения, к диалогу с авторами разных видов искусства. На важность такого диалога, «ответность» зрительской реакции эмоциональному состоянию, которое существует на сцене, обращал внимание К.С. Станиславский. Он замечал, что играть при полном и сочувствующем вам зрительном зале – то же, что петь в помещении с хорошей акустикой: зритель создаёт «душевную» акустику, он, точно резонатор, возвращает нам свои живые человеческие чувствования [6, с. 259].

Умение читать книгу, видеть картину, слушать музыку – это всё творческое сопереживание. Конечно, каждый вид искусства в целом говорит своим языком, воздействует своими средствами, только ему присущими. Однако человек, не научившийся понимать заложенных в слово смысла и чувства, не понимает его в любом виде искусства, будь то литература, театр, кино, музыка и пр. «При соединении слова с музыкой, – писал Ц.А. Кюи, – одно дополняет другое: слову музыка сообщает необыкновенную силу выражения, музыке слово – полную определённую. Соединение поэзии с музыкой может увеличить силу впечатления той и другой, довести её до высшего предела, а это и составляет задачу искусства» [3, с. 406]. А театральная сцена, замечал М.Л. Налбандян, воплощая слово в живых, действенных идеях и примерах, не только облагораживает идеи общества, но и показывает величие добродетели, низость порока, поощряя первую и предостерегая от второй.

Культурно не подготовленный читатель переходит в разряд культурно не подготовленного зрителя, слушателя, ценителя живописи. Детей и подростков следует не только приобщать к чтению, но и воспитывать у них уважение к слову и учить читать, что предполагает вдумчивое проникновение в смысл книги, понимание её художественных достоинств, переживания, раздумья об окружающем мире и о самом себе.

Во все времена, при всех инновациях и модернизациях школьного образования и даже в условиях транзитивной реальности и форсированного технологического процесса культурный уровень ученика зависел и зависит в большой степени от учителя-словесника – от уровня его эрудиции, культуры и любви к своему делу. Например, С.Я. Маршак вспоминает об учителе: «Отвечая ему урок, мы чувствовали по выражению его лица, по лёгкой усмешке или движению бровей, как оценивает он каждое наше слово. Он морщился, когда слышал банальность, вычурность или улавливал в нашей речи фальшивую интонацию. В сущности, таким образом он постепенно воспитывал наш вкус» [5, с. 107]. Или солист Большого театра А.П. Иванов – об учителе литературы: «В изящной словесности я был не силен, начитанности мне явно не хватало, но его артистизм и увлечённость действовали неотразимо даже на самые непоэтичные натуры. Он привил нам любовь к книге. Чтение перестало быть занятием, наводящим тоску и уныние. Мы читали взахлёб» [2, с. 16].

Возникающее в настоящее время стремление педагогов-психологов к реализации в своей деятельности культурно-нравственного потенциала научной и практической психологии вызывает потребность переосмыслить привычные способы работы. В.П. Зинченко замечает, что именно благодаря практической ориентации, основным орудием, инструментом психологии, наконец, становится слово, которое прямо и непосредственно отражает нашу душевную жизнь, что слово – самый надёжный, самый могучий отобразитель наших волнений, мыслей и желаний [1, с. 428].

Литература

1. Дубровина И.В. Практическая психология в лабиринтах современного образования. – М., 2014.
2. Иванов А.П. Жизнь артиста. – М., 1973.
3. Кюи Ц.А. Избранные статьи об исполнителях. – М., 1957.
4. Лихачев Д.С. Избранные труды по русской и мировой культуре. – СПб, 2006.
5. Маршак С.Я. В начале жизни. Страницы воспоминаний. – М., 1961.
6. Станиславский К.С. Полное собр. соч.: в 8 т. (1945–1959). Т. 2. – М., 1946.
7. Твардовский А. Заметки о литературе. – М., 1961.

Л.С. ВЫГОТСКИЙ КАК ТЕАТРАЛЬНЫЙ КРИТИК (по материалам рецензий гомельской периодической печати)

В.С. Собкин, д. психол. н., проф., академик РАО
Москва, Институт управления образованием РАО

За полтора года (с сентября 1922 по декабрь 1923 гг.) Л.С. Выготским было опубликовано в гомельских газетах 68 театральных рецензий и заметок. Поскольку некоторые рецензии часто посвящены не одному спектаклю, а двум (а порой трём и более), то несложный арифметический подсчет показывает, что за это время Выготский отрецензировал более 80 спектаклей, которые шли на гомельской сцене; и это без учёта рецензий по поводу гастролей отдельных трупп и артистов. Так, в его рецензиях даны тонкие психологические описания выступлений знаковых для того времени артистов Е. Гельцер, Л. Утёсова, Н. Фореггера, В. Максимова, Второй студии МХТ, труппы Александринского театра, театра «Кривое зеркало» и др., что само по себе важно для истории отечественной культуры. С этими рецензиями и нашими подробными комментариями к ним читатель может ознакомиться по списку литературы, приведённому в конце данной статьи.

При анализе театральных рецензий Л.С. Выготского обращает на себя внимание то обстоятельство, что его критические оценки строятся относительно разных уровней организации театрального зрелища: драматургия, актёрская игра (сценическая речь, сценическое движение, перевоплощение и др.), режиссура, зрительская реакция. Здесь мы рассмотрим лишь два. Один касается драматургии, другой – сценической речи.

Драматургия. Драматургия выступает как один из ключевых моментов, относительно которого строится содержательная оценка в театральных рецензиях Выготского. Здесь уделяется внимание своеобразию сюжетных построений, характеристикам персонажей и логике построения действий в различных по своему жанру драматургических произведениях. При этом центральное место занимают вопросы, касающиеся определения основной темы и конфликта пьесы.

Обращение к драматургическому материалу для Выготского важно, в первую очередь, для собственного самоопределения и выявления тех смысловых линий, относительно которых им как рецензентом и оценивается спектакль; в этом отношении крайне важен принцип: «Подлинно не то, что напечатано, но то, что по напечатанному прочтено».⁷⁵ С нашей точки зрения, крайне интересны те способы конструирования смыслов, которыми пользуется Выготский. Один из них – интерпретация названия пьесы как особой формы смыслового обобщения. Например, разбирая спектакль по пьесе Э. Скриба «Стакан воды», Выготский замечает: «Но простим пьесе её легкомыслие и умение всю жизнь уместить в стакане воды (выделено мною – В.С.)». Или оценивая пьесу П. Гиршбейна «Де песте кречме» («Пустая корчма»), он отмечает: «И человеческая душа для автора – такая пустая корчма для древнего хаоса, ночных и тёмных подсознательных сил духа»⁷⁷. Позднее в своей монографии «Мышление и речь» (1934) Выготский определил этот приём как *вбирание смысла*, когда название

выступает как смысловое обобщение произведения. Второй приём связан с обнаружением феномена *двоения смысла*, когда, например, основной конфликт пьесы построен на столкновении наивности мышления и доброты с хитростью и своекорыстием: «Её (*комедии* – В.С.) комизм несложного химического состава – именно как каламбур. Она двоит всё время смысл на острие самых элементарных и грубо-примитивных, плоских даже психологических и сценических ситуаций». В основе подобного двоения лежат разнообразные техники смещения понятий, создание двусмысленности (амфиболии), техники, которых, в частности, Выготский будет также касаться, обсуждая в своей работе «Мышление и речь» проблематику психологического и грамматического подлежащего и сказуемого.

Ещё один приём связан с выявлением скрытых противоречий между декларируемым в произведении моральным принципом и возникающим в процессе его понимания переживанием: «Но в этом лимонаде есть яд: и он убивает». Заметим, что в монографии «Психология искусства» (1925) этот принцип, обозначенный Выготским как «тонкий яд», будет использоваться как один из основных при анализе противоречий между материалом и формой художественного произведения для выявления механизма катарсического переживания.

Другой приём касается содержания той основной эмоциональной доминанты, *нафоса*, который характеризует данное произведение: «На дне» – пьеса *романтического нафоса* (*выделено мною* – В.С.), а не бытовые сцены. Гордый человек, с которого слиняли все социальные краски, бывший человек, горьковский босяк – фигура отвлечённая, нежизненная, почти символ, во всяком случае, химера. Проститутка, живущая «роковой любовью», шулер, проповедующий сверхчеловека, – и ещё, и ещё – подрумяненные души, иноки мечты и невозможности. Этим и дорога пьеса, а не изображением нищеты и ночлежки. Как говорит Лука, в ней «не в слове дело, а почему слово говорится»; в том, что *за* словом, *за* персонажами, – а это чистейшая романтика. Вывести вперёд бытовое обличие пьесы – и значит погубить её». Подчеркнём, что вопрос о содержании эмоциональной доминанты произведения является ключевым как для анализа драматического произведения, так и для оценки его сценического воплощения. Именно соответствие постановки эмоциональному характеру переживания, заданного драматургией (романтизм, трагедийность, комизм и т. п.), и является, с точки зрения Выготского, основанием для оценочного суждения театрального критика по поводу спектакля.

Таким образом, в ходе критического анализа драматургического материала Выготский использует разнообразные приёмы («техники») выявления смысла: *вбирание смысла, двоение смысла, скрытые противоречия* («тонкий яд»), *эмоциональная доминанта (нафос)*. При этом центром, определяющим смысловую интерпретацию, выступает собственное *эстетическое переживание* критика.

При интерпретации драматургического произведения центральное место занимает понятие конфликта. Здесь Выготским выявляются различные типы конфликтов: культурные несоответствия, социальные, сословные противоречия, противоречие между личной драмой и общественными социальными отношениями, противоречие внутри линии поведения конкретного персонажа и др. Следует подчеркнуть, что выявление тех или иных конфликтов необходимо Выготскому для проявления особой *эмоциональной атмосферы* спектакля, которую и определяет характер драматургического материала. Специальный интерес в этом отношении представляет структурный анализ особенностей организации драматургического материала, который и определяет «архитектонику драмы».

Важно обратить внимание и на затрагиваемый Выготским вопрос о многостилевой организации произведения (*стилевой полифонии*), когда в спектакле соединяются мелодрама, комедия, мистика и политический памфлет. Характерно, что внимание к обнаружению стилевых сопоставлений в рамках одного произведения прослеживается у Выготского при анализе постановок пьес различных авторов – М. Горького, Н. Гоголя, Ф. Шиллера, Л. Андреева и др. В частности, подобные стилевые совмещения он отмечает в драматургии В. Гюго: «Главнейшим принципом своих драм он считает соединение возвышенного и гротескного (причудливого, отталкивающего, отвратительного), потому что от великого до смешного только один шаг, – и все драмы его разыгрываются именно на этом ограниченном пространстве в один шаг». Подчеркнём, что центральным сюжетом при обсуждении драматургического материала является оценка его современности, точнее, сопоставление с современной социальной действительностью, а ещё точнее – с психологией современного человека. Заметим, что это относится к произведениям различных жанров (и к трагедии, и к драме, и к комедии, и к пародии): «Пародия и сатира так тесно, так неотрывно связаны с самой злободневной современностью, что музейную шутку так же нельзя вообразить, как сухую воду или круглый квадрат». При этом следует подчеркнуть, что, обсуждая вопрос о современности пьесы, Выготский вновь делает акцент на *пафосе* произведения, выделяя то *доминирующее социальное чувство*, которое оно должно вызвать у современного зрителя. И здесь, на наш взгляд, позиция Выготского оказывается близкой к позиции С.М. Эйзенштейна, который определял пафос как «то, что заставляет зрителя «выходить из себя»». Подобное моделирование возможной эмоциональной реакции *современного зрителя* на тот или иной драматургический материал и определяет своеобразие Выготского не только как театрального критика, но и как психолога, для которого особый интерес представляет то, как новая (революционная) тематика, выступающая в качестве предмета современного искусства, может быть воспринята «традиционной психикой». При этом особый интерес для него представляют психологические механизмы рефлексии старых норм и отношений. Одним из подобных механизмов дистанцирования, по его мнению, является смеховая реакция: «Чтобы создать бытовую комедию, надо подняться – и писателю, и актёру – над устоями изображаемого быта и вздёрнуть его на виселицу смеха». Заметим, что в данном случае Выготский затрагивает вопросы, касающиеся идеологических функций смеховой культуры, которые позднее будет детально анализировать М.М. Бахтин.

Речь. Рассматривая вопрос об особенностях сценической речи, Выготский выделяет различные аспекты, которые касаются как сугубо технических моментов, так и собственно-психологических; т. е. рассмотрением речи в контексте проблематики сценического *действия* и *общения*. При этом важно обратить внимание на то, что сама речь рассматривается Выготским как *материал* для актёрского творчества: «Звуки и интонации – такой же материал для творчества актёра, как и краска для художника. Он волен распоряжаться ими, как ему велит его *цель*». Заметим, что сам термин «материал» здесь используется Выготским не в логике обыденных представлений, а в том его понимании, которое чуть позже и окажется центральным в работе «Психология искусства» (1925). Следует отметить, что речь как материал при оценке актёрского творчества в рецензиях Выготского описывается весьма детально. Здесь выделяются различные характеристики речи: интонация, тембр, голосовой диапазон («незначительный <...> исчерпывающий себя в двух-трёх нотах»), тон речи («артистка подкупающего тона, бесконечно простого и искреннего») и др.

Специальное внимание уделяется *речевым стилистическим особенностям*. При этом Выготский разводит бытовые стили и особые речевые стили, связанные с актёрским исполнением, например: «Откровенно сценическая, т. е. декламационная, приподнято-торжественная речь. На сцене не говорят, а произносят. <...> В жизни не говорят так, как говорят на сцене». Причём сами стили актёрской сценической речи дифференцируются не только в связи с *социально-бытовыми характеристиками* тех или иных персонажей (купца, королевы, гимназистки, провинциальной героини), но и со стилистическими особенностями различных театральных жанров, театральных направлений и манер актёрской игры («Её игра – петербургская: слова стучат и звучат у неё, как костяшки, – твёрдо, рассыпчато, сухо <...>. У московских артистов они цветисто растянуты, певучи, елейны, ярки и пестры, как русский платок. А у неё даже в смехе звучит кость»).

Помимо этого, вопросы, касающиеся стилистических особенностей речи, рассматриваются и в более широком *национально-культурном аспекте* (своеобразие национального колорита, говора, который воспринимается часто как ошибка и «неправильность» речи, а также других стилистических особенностей). Так, например, при обсуждении гастролей в Гомеле Леонида Утёсова Выготский обращает внимание на своеобразие одесского стиля речи: «Одесский великий, могучий и прекрасный язык дан, конечно, не тонким художником. В больших дозах он не сносен, а в спектаклях он чувствуется в девяностопроцентном растворе».

Специальное внимание уделяется *индивидуальным особенностям речи* того или иного актёра: «Её высокий и тонкий голос, натянутый всегда как струна, что вот-вот порвётся; напряженный звук и тон, всегда вверх летящие слова с лёгким надломом, с трещинкой, с маленьким надрывом страсти, с какой-то сумасшедшинкой в каждой роли; чуть истеричный и кликушески нежный, ломкий смех и плач (одинаковые), как из стекла, из льдинок». Касаясь проявлений в речи особенностей актёрской индивидуальности (искренность, страстность, напряжённость, волевые особенности характера и др.), Выготский уделяет внимание и вопросам *техники речи*: «Какая-то жижа, каша неразборчивых звуков, ужасная дикция, диалектологические особенности говора, полное отсутствие правильно произносимых гласных звуков».

Важное место в рецензиях Выготского отводится собственно-психологическим вопросам, касающимся *психологии речевого поведения*: целевым моментам (звуками и интонациями актёр распоряжается, как «велит его цель»), речевому действию (на сцене «разговаривающие лица вместо действующих»), порождению речевого высказывания (речь «рождается тоже на глазах зрителя из живой борьбы»). В последнем случае имеется в виду не передача актёром фразы, полученной от суфлёра, а именно эффект её порождения самим актёром в ходе исполнения роли. Следует подчеркнуть, что кратко обозначенный выше круг вопросов продолжал интересовать Выготского и в его дальнейшей профессиональной деятельности как психолога. Так, механизм порождения речи и смыслового понимания текста (речевое намерение, внутренняя/внешняя речь) подробно рассматриваются им в монографии «Мышление и речь» (1934), где он, кстати, пользуется также и примерами, взятыми из практики репетиционной работы актёра над ролью.

Необходимо подчеркнуть, что речь рассматривается не изолированно – сама по себе, – а в сопоставлении с другими паралингвистическими средствами выразительности. При этом особое внимание уделяется сопоставлению речи и иллюстративного жеста. Отмечая в своих рецензиях это стремление актёра к *разъясняющим жестам* («хлопнуть рукой по подмётке,

когда идёт речь о ней», «изобразить руками круг при слове “концентрируется”» и т. п.), Выготский подчёркивает сложное соотношение между речью и жестом для передачи смысла: «Сценический жест не волочит за словом, а предваряет его, как молния гром, не иллюстрирует логический и предметный смысл, а сообщает тексту психологический и духовный».

И, наконец, все перечисленные выше моменты, касающиеся сценической речи, рассматриваются в определённой системе особых ценностных координат, которыми выступают жанровые особенности как самой драматургии, так и театральной постановки. Например, недостаточно того, что пьеса написана стихами, этого явно мало, т. к. актеру необходимо оправдать этот строй и тон речи своими чувствами: «В его речи ничто не оправдывает стихи. В его чувствах нет исступлённости страсти». Или: «Эта пьеса требует игры сильной, полновзвучной, и какого-то особого, почти статуарного, стиля. Сыграна же на невысокой декламации, бедно и глухо звучали незвонкие голоса, по оперному всходили на ступени герои». Иными словами, театральные жанры требуют и особой речевой техники: «Пока элементарная техника монолога и *a parte* не будет поставлена, двери трагедии и комедии закрыты на нашей сцене на семь ключей».

Именно в пространстве этих жанровых координат и оценивается Выготским своеобразие тех смысловых обобщений, которые определяют речевой рисунок актёрского исполнения: «В каком-нибудь одном слове, одном жесте талантливого актёра воскресает вдруг целая эпоха, отвердевший кусок жизни, и как в раковине шум моря, все кривые переулки замоскворецкого тёмного царства разом загудят вдруг в одной интонации, в одном каком-нибудь “здравствуйте”».

Литература

1. Sobkin V.S. L.S. Vygotsky and the Theater // Journal of Russian & East European Psychology. 2016. Vol. 53. No. 3, pp.1–92. DOI: 10.1080/10610405.2016.1230996.
2. Sobkin V.S., Mazanova V.S. Comments on L.S. Vygotsky's Theater Review on E.V. Gel'tser's Performance // Journal of Russian & East European Psychology. 2015. Vol. 52. Issue 4, pp.128–148. DOI: 10.1080/10610405.2015.1184893.
3. Выготский Л.С. Полное собрание сочинений: в 16 т. Т. 1. Драматургия и театр / Сост., ред. В.С. Собкин. – М.: Левъ, 2015. 752 с.
4. Собкин В.С. Комментарии к театральным рецензиям Льва Выготского; Выготский Л.С. Театральные рецензии. – М.: Институт социологии образования РАО, 2015. 568 с.
5. Собкин В.С., Мазанова В.С. О чём рассказал гомельский «Вереск» Льва Выготского: опыт реконструкции социокультурного контекста // Вопросы психологии. 2014. № 6. С. 89–106.

НАСЛЕДИЕ МИХАИЛА ЧЕХОВА И ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСТВА

А.А. Мелик-Пашаев, д. психол. н., проф.

Москва, Психологический институт РАО

Европейские и русские художники (в отличие от живописцев и поэтов Дальнего Востока) не часто бывают психологами и философами искусства. Лишь немногие из них испытывали необходимость с достаточной полнотой осмыслить внутренний опыт, который лежит в основе их художественных откровений, и облечь его в слова, которые помогут другим приобщиться даже к тому, что в слова не вполне вмещается. Но кто же это сделает, если не они?

Кем-то замечательно сказано, что существуют два типа знания: можно знать «о чём-то», а можно знать «что-то». Знание первого типа приобретается в рамках пресловутого «субъект-объектного отношения». Оно может быть обширным и полезным, оно не противится систематизации, сравнительно легко транслируется в рационально-вербальной, однозначно понимаемой форме, но при этом остаётся поверхностным в буквальном, не оценочном смысле слова: это знание о *поверхности* вещей, которые предстоят человеку («субъекту») как внешние объекты. Знание второго типа преодолевает эту отстранённость, оно подразумевает внутреннюю сопричастность с изучаемым явлением, проникновение в его сущность, видение предмета «изнутри», результат его – не рациональное знание только, а целостный опыт. Передать его не так легко: чтобы понять суть дела, другой должен обладать в какой-то мере аналогичным опытом.

Когда я начинал заниматься проблематикой художественного творчества, я обратил внимание на то, что большие учёные, оснащённые высоким профессионализмом и обширными знаниями, могут проходить мимо наиболее существенных моментов зарождения и воплощения художественных замыслов. Думаю, что причина этого – именно отсутствие собственного, пусть скромного, но полноценного опыта – опыта творчества в каком-либо виде искусства; они знают «о чём-то», а не «что-то». (Редчайшее исключение – это работы М.М. Бахтина, о собственном художественном творчестве которого мне ничего не известно.)

По этой причине исключительную ценность для психологии искусства и для развивающей педагогической практики в этой области имеют те немногочисленные труды художников, которые не только создавали свои произведения, но с такой же серьёзностью делились опытом их порождения.

Один из этих немногих – Михаил Александрович Чехов, гениальный актёр, теоретик театра, педагог, мыслитель и человек, обладавший определённым духовно-практическим опытом самопознания.

Его литературное наследие, как и сама театральная практика, включает в себя многие психологические и технические подробности, которые до конца понятны и жизненно важны только для работников театра. Но ещё больше в них того, что равно значимо для всех областей художественного, а может, и всякого иного творчества. Косвенным образом – даже для

такого, которое в аскетической практике называлось «художеством из художеств» и которое состоит не в создании какого-либо произведения, а в создании, точнее – воссоздании себя самого, своей истинной человеческой сущности.

В нашем понимании, театр – это один из видов искусства или синтез отдельных искусств. Но по своему происхождению театр не синтез уже существующих искусств, а скорее, некий первоначальный «синкрет», а лучше сказать – общий дохудожественный (мистериальный) корень, из которого произрастают, постепенно обособляясь, все виды творческих практик, которые мы называем искусствами.

И когда Михаил Чехов говорит о творчестве актёра, то, *в силу специфики театрального искусства*, с особой рельефностью выступают те задачи и закономерности, которые присутствуют *и в других видах* художественного творчества. Но там они присутствуют как бы «прикровенно», действуют отчасти по умолчанию, не так настойчиво стучатся «в двери сознания» творца.

Последующие фрагментарные заметки ни в коей мере не претендуют на то, чтобы исчерпывающим образом осветить заявленную тему. Я попытаюсь только выделить некоторые её существенные аспекты для возможного в будущем более глубокого осмысления.

Главную проблему актёра М. Чехов видит в том, что он, в отличие от музыканта или живописца, *не знает своего инструмента* и не овладевает им сознательно. Для музыканта, например, существует его «я», его инструмент, которым он овладевает, и музыкальное произведение, которое он создаёт или исполняет, а для актёра существуют только его «я» и его произведение, то есть роль. Актёр сам и есть свой инструмент, но он обычно не осознаёт ни себя как инструмент, который *не тождественен «я»* и может быть от него отделён, ни своего «я» как того, кто должен владеть этим инструментом, то есть владеть *самим собой как инструментом*.

Какое отношение это имеет к другим видам искусства, не связанным с созданием сценического образа? Какая общая проблема творчества высвечивается здесь с максимальной ясностью? Это проблема *внеаходимости* творца.

Некогда М.М. Бахтин ввёл в научный обиход этот диковинный и бездонный по содержанию термин – «внеаходимость» [1]. Термин понадобился, казалось бы, для вполне конкретной цели – для пояснения отношений писателя-автора и того героя, образ которого он создаёт. Но применимость его оказалась поистине безграничной. Позиция внеаходимости значима во всех искусствах, независимо от того, идёт ли речь об изображении человека или других явлений бытия, в психотерапии и консультировании, в педагогике, даже в богословии (творец пребывает и в сердцевине сотворённого мира, и вне, или над ним), она является условием плодотворности любых диалогических отношений, в которые мы вступаем, и так далее.

Быть внеаходимым – значит соединяться, сливаться душой со своим предметом, кем бы и чем бы он ни был, и в то же время удерживать позицию вне его, видеть и оценивать мир с его точки зрения, сохраняя при этом свою.

В творчестве человек всегда внеаходим. Если бы он воспринимал свой предмет только как нечто внешнее и объективное, не проникал в душу его, ему не открывалось бы ничего такого, чего не видят все и что может раскрыться в специально создаваемой выразительной форме. С другой стороны, если бы он «тонул» в переживании единства с предметом, не удерживая позицию вне его, он не мог бы создавать завершённый выразительный образ,

в котором содержание пережитого как бы отделяется от самого автора, в известном смысле объективируется и делается доступным другим. Не мог бы как первый зритель «извне» контролировать сам процесс создания произведения на предмет его соответствия замыслу и переживанию. (Фантастический вариант такой потери внеаходимости описан в знаменитой повести О. де Бальзака «Неведомый шедевр»: великий художник считает своим лучшим произведением холст, на котором другие люди не видят ничего.)

Художник внеаходим не только предмету, образ которого создаёт. Он очевидным образом внеаходим своему инструменту в широком смысле слова, то есть всей совокупности выразительных средств – цветов и форм, музыкальных тембров, слов и языковых конструкций с их звуковыми и ассоциативными качествами; внеаходим своей красочной палитре, скрипке, виолончели, роялю (к которым истинный музыкант всегда относится диалогически, как к живым существам со своим характером, настроениями и возможностями) и т. д. Всеми этому он внутренне *сопричастен* и в то же время трезво, «извне» пользуется возможностями материала для воплощения своего замысла.

Но существует ещё один, неявный аспект творческой внеаходимости, который бывает менее различим, скрываясь за неоднозначно понимаемым словом «вдохновение». Вспомним: по М. Чехову, художник знает свое «я», свой инструмент (средства, материал своей работы) и своё произведение. Мы сказали о внеаходимости произведению и средствам его создания, но творящий художник внеаходим и *самому себе* – своему привычному «я» с его повседневными эмоциональными реакциями, житейской системой ценностей и отношений. В творчестве он становится *другим*.

Далеко не всегда, но во многих случаях художник это осознаёт. Вспомним хрестоматийное пушкинское «Пока не требует поэта...» или многочисленные свидетельства *post factum*, когда автор на трезвую голову констатирует, что созданное им далеко превосходит его повседневные возможности и словно даже не им создано. Или, к примеру, замечание М.М. Пришвина, пояснявшего, что авторское «я» в художественном тексте, написанном от первого лица, означает совсем не то, что соответствующее местоимение в повседневной речи, и т. д.

Но в большинстве случаев художник, писатель, музыкант не фокусирует на этом внимание и тем более не предпринимает специальных усилий, чтобы этого достичь. Актёр же не может себе этого позволить. Создание сценического образа «явочным порядком» заставляет его осознавать свою внеаходимость самому себе и профессионально овладевать ею уже *на телесном уровне*, поскольку инструментом и материалом создания образа является не внешнеложный ему материал, а он сам, и в первую очередь его тело. «Пока я не знаю своё тело как чужое, – говорит Чехов, – оно мной управляет на сцене, а не я им» [4, с. 80–81].

Вот ещё одно из многих его высказываний на эту тему: «Материалом, которым вы пользуетесь для воплощения ваших художественных замыслов, являетесь вы же сами, с вашим телом, голосом и способностью движения. ...Вы находитесь в том же отношении к своему материалу, как и всякий другой художник к своему. Как живописец, например, находится *вне* материала, которым он пользуется для воплощения своих образов, так и вы как актёр находитесь в известном смысле *вне* вашего тела и *вне* творческих (даже творческих! – А.М.) эмоций, когда вы играете, охваченный вдохновением. Вы находитесь *над* самим собой. Ваше высшее «я» руководит живым «материалом. ...оно становится вашим *вторым* сознанием, наряду с обыденным, повседневным. Но и здравый смысл низшего «я», обыденного сознания должен при этом сохраняться [там же, с. 246].

Сам Чехов обладал в высшей степени развитой способностью отчётливо видеть себя, трезво оценивать и управлять своей игрой «со стороны», как репетируя в воображении, так и при реальном исполнении*.

Он предлагает актёрам множество разнообразных, длительных упражнений, укрепляющих актёра в позиции вменяемости по отношению к собственному телу. «Пусть узнает актёр, что тело его, его голос и мимика, слово его, всё это в целом – его инструмент. Пусть он слушает голос свой со стороны – и тогда он узнает его и им овладеет; пусть он внимательно смотрит со стороны на себя – и он овладеет своими движениями; пусть произносит (и слушает) слово как музыку – он научит себя говорить» [там же, с. 81].

При этом Чехов был категорически против формальных физических или голосовых упражнений. «Телесные упражнения нужны, но они должны быть построены на ином принципе, чем те, которые обычно применяются в театральных школах. Гимнастика, пластика, фехтование, танцы, акробатика и т. п. мало способствуют развитию тела как инструмента для выражения душевных переживаний. Чрезмерное злоупотребление ими вредит телу, делая его грубым и невосприимчивым к выражению внутренних душевных импульсов» [4, с. 220–221]. (Замечу попутно: бессодержательное освоение технической стороны дела вредно во всех искусствах, и лучшие педагоги всегда это понимали.)

Все телесные проявления должны быть «насквозь» выразительными, выражать внутреннее состояние. Нужно, к примеру, работать над движением, над жестом. Но это должно быть не просто движение, а «движение вдумчивости», «движение антипатии или симпатии» и т. п. [там же, с. 81]; в свою очередь, тонкие изменения жеста должны отзываться изменениями душевного состояния актёра [там же, с. 215], и так во всём. Подобно тому, как создаваемая художником форма становится «насквозь» прозрачной для выражаемого внутреннего содержания, тело актёра на сцене («тело роли») превращается в «конденсированную, кристаллизованную психику»** [там же, с. 145].

Но и сама психика актёра претерпевает аналогичную трансформацию, а это уже значимо для всякого искусства, а не только для сценического.

Достаточно очевидно, что постоянные усердные занятия какой-либо деятельностью сами собою модифицируют и специализируют нашу психику. Тем более когда речь идёт о вовлечённости человека в определённую область творчества, где он обрёл возможность реализации того, что В.В. Зеньковский назвал «внутренней активностью души» [2]. Восприятие мира, внимание, память человека приобретают избирательную направленность, обостряется эмоциональная отзывчивость на значимые для него впечатления жизни, развивается воображение, предвосхищающее будущий образ и способ его воплощения, и т. д. Но происходит это по большей части произвольно, как бы само собою, вследствие самой осуществляемой деятельности. Происходит без осознания нетождественности своего «я», стремящегося к достижению творческой цели – и своей же психики как «инструмента» её достижения. Иначе говоря, без осознания *вменяемости* «я» по отношению к своей психике.

С точки зрения М. Чехова, актёрская профессия требует другого. И он предлагает целую россыпь конкретных упражнений на воображение и внимание, цель которых – приобретение власти творческого «я» над образами, способности произвольно их вызывать, изменять, управлять ими [4, с. 168–176].

Тут мы встаём лицом к лицу с одной из главных загадок художественного творчества, а может быть, и тайн его, не имеющих разгадки – с относительной независимостью созда-

ваемого образа от своего творца. Недвусмысленный ответ на этот вопрос содержится в известном стихотворении «Тщетно, художник, ты мнишь, что творений своих ты создатель...» Полагаю, что ответ А.К. Толстого в его общей форме не каждый сможет принять. Но сам труднообъяснимый факт, что художественный образ не собирается из частей сознательными усилиями, а «приходит», возникает в сознании творца, возникает иногда в отчётливой и завершённой форме, чаще в форме непроявленного, но неуступчивого «зародыша», который требует воплощения, соответствующего его внутреннему содержанию, – этот факт подтверждён столькими свидетельствами великих людей, что игнорировать его, или объявлять простой иллюзией, или квалифицировать как некое психическое отклонение было бы нелепой самонадеянностью. Творец может чувствовать себя буквально окружённым образами, он испытывает уверенность, что сочиняемое им в каком-то смысле уже существует, и он должен найти музыкальную, словесную или иную форму, в которой оно сможет проявиться, персонаж может не подчиниться плану писателя и поступить «по-своему», и т. д., и т. п.

Обратимся вновь к концепции М.М. Бахтина и к проблеме отношений автора и героя произведения. Сознание и воля автора охватывают и героя, и всё пространство создаваемого мира, в котором его герой живёт, – и в то же время созданный герой сохраняет, как и реальный человек, некую внутреннюю свободу, сокровенную глубину. Автор как бы не всё и не до конца заранее знает о нём и не может произвольно им манипулировать, герой состоит с ним в диалоге, сохраняет внутри созданного автором мира свою точку зрения и свой относительный суверенитет. (За этой философско-литературоведческой концепцией легко угадывается аналогия: автор произведения – и всемогущий Творец, который, как неотъемлемую ценность, охраняет свободу сотворённого Им человека.)

Теперь вернёмся к тому, как понимает Чехов воображение актёра, который заново творит образ, созданный писателем, сообщая ему сценическую жизнь. В его трудах с ещё большей остротой выступает противоречивое двуединство всевластия творца и самостоятельности образа. Работа творческого воображения не в том, чтобы создавать в идеальном плане образ кого-то, условно существующего пока лишь в тексте пьесы. Задача артиста, как было сказано, в том, чтобы силой воображения приобрести *власть над образами*, а для этого надо, прежде всего, научиться *активно ждать*. «Несмотря на способность образов жить своей самостоятельной жизнью, ваша активность является условием их развития. Активно ждать – значит, *задав вопросы, ждать и смотреть*, а образ *является* и меняется, как видимый ответ на все вопросы. С другой стороны, образ – продукт творческой интуиции актёра и, в качестве такового, самостоятельного существования иметь не должен. И в то же время образы могут потребовать времени, чтобы совершить *необходимое им превращение*» [4, с. 170]. Далее ещё более прямо: «По мере того, как вы будете прорабатывать и укреплять ваше воображение, в вас возникает чувство, которое можно выразить словами: то, что я вижу моим внутренним взором, те художественные образы, которые я наблюдаю, имеют, *подобно окружающим меня людям*, внутреннюю жизнь и внешние её проявления. С одной только разницей: в обыденной жизни за внешним проявлением я могу не увидеть, не угадать внутренней жизни стоящего передо мной человека. Но художественный образ, предстоящий моему внутреннему взору, открыт для меня до конца со всеми его эмоциями, чувствами и страстями, со всеми замыслами, целями и самыми затаёнными желаниями. Через внешнюю оболочку образа я “вижу” его внутреннюю жизнь» [4, с.171].****

Тут снова речь идёт о «сквозной» прозрачности художественной формы. Но применительно уже не к сценическому образу, который актёр создаёт, а к образу, созерцаемому и управляемому воображением.

По-особому понимает Чехов и роль другого психологического качества, постоянно сопутствующего нам в повседневной жизни, – внимания, неразрывно связанного у него с воображением. Внимание актёра – это деятельность или процесс, в котором одновременно нужно выполнять четыре действия: *удерживать* объект внимания, *притягивать* его к себе, *устремляться* к нему и *проникать* в него. Для развития творческого внимания Чехов предлагает сосредоточивать его на различных объектах – от реального предмета или звучащей речи до аналогичных явлений, вызванных в воспоминании и, наконец, до активно создаваемых воображением [4, с. 173].

Так повседневные элементы психики – воображение и внимание, – преобразованные, укрепленные, подчинённые творческому «я», становятся инструментами актёрского творчества. Думаю, то же, неосознанно и произвольно, происходит и в других областях творчества художественно одарённого человека.

М. Чехов много говорит и о необходимости преобразования эмоциональной сферы художника. Актёр не должен в особой атмосфере сценического действия воспроизводить («копировать») свои житейские эмоциональные реакции [4, с. 169, 247–248, 311 и др.] В творчестве душевный опыт человека «очищается от всепронизывающего эгоизма вашей обыденной жизни, вашего низшего сознания и преобразуется в материал, из которого ваша творческая индивидуальность строит душу сценического образа» [4, с. 247].

Итак, творческое «я» актёра, «разотождествившись» со своей психикой и телом, став внешне-находимым по отношению к ним, создаёт с их помощью – можно даже сказать, создает *ими* – душу и тело роли.

Тут собственная психика предстоит актёру не как некая объективная данность, а – не могу найти лучшего определения – как его собственное «*психическое тело*»^{***}, которому он, как и своему физическому телу, не тождественен и которое, как и физическое тело, он произвольно и ответственно строит, создавая функциональный орган своего сценического творчества.

При всём обилии сугубо актёрских профессиональных упражнений Чехов учит сосредоточиваться, в первую очередь, не на том, как *сделать* что-то на сцене, а на том, каким человеком надо *стать* для этого. Замечу: создавая что-либо, мы всегда, вольно или невольно, создаём (а порой и разрушаем) самого себя, это невидимое глубинное основание всякого человеческого творчества, но здесь оно вводится в область осознания и произвольного действия.

Говоря об этом, нельзя обойти ещё один принципиальный вопрос, который мы не сможем разрешить, но должны отчётливо сформулировать. По отношению к повседневному «я» человека, не вполне отличающего себя от своего тела и тем более от своей психики, творческое «я», которое из вне-находимости управляет и тем, и другим, – не просто *другое*, но *высшее* «я».

Не случайно М. Чехов, опираясь на свой внутренний опыт, говорит, что охваченный вдохновением актёр находится не «вне себя», а «над собой», то есть его вне-находимость самому себе обретает вертикальное измерение. Из его многочисленных отдельных высказываний можно заключить, что высшее, творческое «я» пребывает *вне времени* (тезис о вневременной природе человеческого «я» философски обосновывали выдающиеся русские мыслители, в частности, Н.О. Лосский). Спектакль разворачивается во времени, но актёр, руководимый своим высшим «я», в каждый момент пребывания на сцене переживает всю роль целиком,

от начала до конца. Высшее «я» *сверхлично*; будучи вовлечено в творческий процесс, оно не только руководит актёром, но охватывает и публику, передавая ей его творческие идеи, а ему открывая её состояние и ожидания, которые на каждом спектакле различны, и т. д. [4, с. 245 и др.]. При этом само в себе оно «неизмеримо больше и богаче тех его проблесков, которые иногда озаряют наше творчество» [там же, с. 325].

Можно было бы квалифицировать всё это как причудливый «плод фантазии» одного, хотя бы и гениального в своём деле человека. Но аналогичный интроспективный опыт открытия в самом себе реально существующего и действенного высшего (творческого, свободного, истинного, лучшего...) «я» тысячекратно и независимо друг от друга описан людьми, творчески одарёнными в разных отношениях, и ещё более – теми, кто сознательно шёл путём духовного саморазвития, путём упомянутого в начале статьи «художества из художеств».

Всё это ставит психологию творчества перед выбором: игнорировать данные, не совместимые с привычной исследовательской парадигмой, или занять по отношению к самой этой парадигме позицию вменяемости и допустить возможность плодотворного диалога между научной психологией и духовно-практическим опытом человечества.

Примечания

* Известно, что этой трудно объяснимой способностью обладал также Ф.И. Шаляпин, а эпизодически и непроизвольно она проявлялась в практике других, не столь великих, но талантливых и преданных своему искусству артистов.

** Один из известных писателей говорил: «Видя играющего М. Чехова, ты понимаешь, что тело и есть душа».

*** В специальной статье я пытался обосновать следующую мысль: то, что мы называем психикой «вообще», в каждом конкретном случае является неповторимым «психическим телом» уникальной личности – телом, которое, как и физическое тело, человек специализирует в соответствии со своими целями, телом, которое произвольно или непроизвольно создаёт (или разрушает), телом, ответственным хозяином которого является [3].

**** М. Чехов не считал правильным идти в создании образа «от себя» и обращаться к жизненному опыту: нужно идти от художественного образа как реально существующего, видеть его, внутренне общаться, задавать вопросы – и он покажет, как нужно его «имитировать»... Исключительно интересен в этом отношении его опыт работы над образом Дон Кихота и «общения» с этим персонажем [4, с. 82–84, 99–111]. Учитывая своеобразие личности М. Чехова и его духовно-практического, в частности, антропософского опыта, правомерно задать вопрос, подходит ли и доступен ли предлагаемый им путь для всех или для многих актёров. Чтобы ответить, нужно познакомиться с педагогической практикой Чехова и её результатами. Во всяком случае, К.С. Станиславский, система которого базировалась на иных принципах, в конце жизни признал, что метод Чехова тоже имеет право на существование.

Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979.
2. Зеньковский В.В. Проблема психической причинности. Собр. соч. Т. 3. – М.: Русский путь / Дом русского зарубежья им. А.И. Солженицына, 2011.
3. Мелик-Пашаев А.А. «Психика» или «Психическое тело» человека? // Культурно-историческая психология. 2013. № 3. С. 31–36.
4. Чехов М.А. Литературное наследие. В двух томах. Т. 2. – М.: Искусство, 1995.

ДРАМАТУРГИЯ И ДРАМАТУРГИЧЕСКОЕ В ТВОРЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ М.Е. САЛТЫКОВА (ЩЕДРИНА): К ПРОБЛЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ПРОЧТЕНИЯ

С.Ф. Дмитренко, к. филол. н., доцент

Москва, Литературный институт имени А.М. Горького

В обширном творческом наследии Салтыкова-Щедрина драматургические сочинения занимают количественно скромное место, а их сценическая судьба, с небольшой огоркой, началась фактически только в XX веке.

История изучения его драматургии также не пространна и доныне проходила в рамках общих советских подходов к написанному Салтыковым. Суть их почти в фарсовой форме была представлена именно в издании, посвящённом драматургии писателя. Оно вышло в год 125-летия со дня его рождения в серии «Русские драматурги», определяемой издателями как «научно-популярные очерки». Здесь на первой же странице отмечается: хотя драматургия «никогда не была главным жанром» творчества Салтыкова, «никто в русской драматургии не выразил с такой последовательностью идеи революционной демократии», как он. «Эпоха крестьянской революции нашла в нем своего художника и летописца» [2, с. 5].

Следы этой фантастической интерпретации, основанной на произвольных политических описаниях культурно-исторического процесса, так или иначе обнаруживаются и в последующих немногочисленных работах, связанных с драматургией Салтыкова, его статьями о драматургии и театре и с постановками его пьес. Так, неплохо подготовленной для своего времени подборке соответствующих сочинений писателя предпослано вступление, сводящее смысл его обращений к феномену драмы и театра к немудрёному тезису: «В статьях и рецензиях о театре писатель решал те же проблемы эстетики реализма, что и в литературно-критических работах. Театр для Щедрина был трибуной, с которой в яркой, доступной форме можно проповедовать передовые идеи современности» [1, с. XVI].

Здесь невольно, но по существу проблемы вспоминается бродячая театральная байка, которую относят к разным актёрам. Однако психологически она безупречна. Некий знаменитый актёр был очень робок в быту, нередко во вред себе. Однажды кто-то из друзей с досадой воззвал к нему: «Как же так, имярек, ведь на сцене вы играете героев, властителей, всякого рода боевых личностей!» «Вот именно, – согласился скромник, – на сцене я их играю. А в жизни я сам по себе». Исследователи Салтыкова-Щедрина особенно грешны перед писателем в том, что они с неуклонностью, достойной лучшего применения, многие десятилетия вольно или невольно сливают физически существовавшего действительного статского советника и литератора Михаила Евграфовича Салтыкова (1826–1889) с придуманной им и, как теперь видно, *изъятой из законов тления* литературной маской, известной под именем Н. Щедрина.

Поэтому нам следует отдельно проследивать, чем был *театр* для Салтыкова-человека и какой вклад внёс в драматургию, театр и театральную критику писатель М.Е. Салтыков, выступавший и под маской Щедрина.

Так, первое серьёзное аналитическое суждение о современном театре Салтыков высказал в 1863 году, но под псевдонимом К. Гурин, который был раскрыт лишь в 1899 году, а документально подтверждён только в 1930-х годах [см.: 3, т. 5, с. 563]. Три принципиальных для понимания художественного мира Салтыкова статьи 1863–1864 гг. были написаны им для общей журнальной рубрики «Современника» «Петербургские театры» и опубликованы анонимно, а четвёртая – всесторонне интересная, замысловатая по жанровой форме фельетонная пародия о поставленном в петербургском Большом театре балете «Наяда и рыбак» – была изъята из номера цензурой, а затем претерпела под пером автора ряд изменений [см. подробнее: 3, т. 5, с. 591–592]. Встроенное в текст либретто «современно-отечественно-фантастического балета» «Мнимые враги, или Ври и не опасайся!» представляет собой ярчайший образчик салтыковской сатиры, где с виртуозной художественностью изображены явления современной российской политической, социально-бытовой, литературно-журнальной и, разумеется, театральной жизни. Полностью текст открылся читателям только в 1966 году, и он, помимо прочего, ярко подтверждает принципиальный для Салтыкова (не Щедрина!) принцип жанровой свободы, отказ от выступлений с соблюдением жанровых и стилевых традиций, форматов изданий и рубрик. История с этим произведением, вне сомнений, требует особого всестороннего исследования, как и вопрос об анонимности большинства выступлений Салтыкова, связанных с драматургией и театром. Причины этой анонимности не могут быть связаны, повторим, только со следованием журнальным традициям. Несомненно, должен быть учтён и тот факт, что Салтыков вплоть до середины 1860-х годов не оставлял творческих поисков на собственно драматургическом поприще. Вне сомнений, автор, сюда устремившийся, по ряду понятных причин не может быть чересчур агрессивным по отношению к уже действующим здесь, как бы ни был он справедлив и праведен в своей критике. Анонимность – может быть, и не слишком приглядный, но всё же допустимый компромисс здесь, если учесть и прозрачность российского литературно-театрального мира того времени, и общую узнаваемость щедринского (в данном случае – так) стиля.

При этом, как отмечает В.А. Туниманов, в первые же годы своего творческого пути Салтыков оказался драматургом без постановок, его неоднократные попытки увидеть свои драматургические сочинения, притом опубликованные, на подмостках оказались тщетными. Лишь напечатанный в 1858 году «драматический очерк» «Утро у Хрептюгина» после долгих цензурных согласований добрался до Александринского театра в 1867 году и до Малого театра в 1868-м. При этом петербургская постановка оказалась маловыразительной, а сам автор к тому времени «прекратил работать для театра, вполне резонно полагая, что его пьесы непременно попадут под запрет театральной цензуры, тем более что новые “временные правила” по цензуре, утверждённые в 1862 году, наглухо закрыли дорогу на русскую сцену политической сатире» [см.: 5, с. 3, с. 433–434].

Сравнительно недавно опубликованная статья В.А. Туниманова о драматургии Салтыкова выгодно отличается от тематически ей близких аналитической взвешенностью, но всё же с вышеприведённым суждением из неё (о цензурных притеснениях политической сатиры после 1862 года как причинах салтыковского охлаждения к драматургии) нельзя безоговорочно согласиться.

Весь творческий путь Салтыкова свидетельствует о том, что он никогда не связывал свои литературные замыслы и предпочтения с общественными обстоятельствами, тем более прогностически их не рассчитывал. Как истинный художник слова, Салтыков вначале создавал

произведение, а потом искал площадку для его обнародования. И здесь он не осторожничал, даже шёл на очевидный риск. Так у него повелось с молодости, когда он опубликовал свою первую литературную удачу – повесть «Запутанное дело», не испросив, как следовало, разрешения начальства. Последствия известны. Освобождённый только через семь лет от службы в Вятке, ожидая нового, что и говорить, удачного для него и юной жены назначения, тем не менее, не рассчитывая последствий, печатает свои острые «Губернские очерки», прикрывшись лишь ничуть не спасающей оговоркой, что это описываются «прошлые времена». Да и позднее, навсегда, он остался верен этому своему принципу – жалуюсь постоянно на цензуру, постоянно же её и связанный с ней государственный аппарат, по сути, дразнить.

Если разобраться, отхода от драматургии у Салтыкова не произошло. Да, сам он писать пьесы перестал. Но при этом, став в 1868 году вместе с Некрасовым во главе журнала «Отечественные записки», сразу не только сделал А.Н. Островского ведущим, ключевым автором-драматургом этого издания, но и сдружился с ним и с его братом. Никакой ревности к собственной неудаче – только радость, что заполучил самого именитого современного драматурга.

Будучи театралом со времён своего московского детства и петербургского отрочества-юности, воспитанник двух серьёзных учебных заведений – Московского дворянского института и Царскосельского (Александровского) лицея, Салтыков драматургию знал неплохо, высоко ценил Шекспира, назвав его однажды «царём поэтов, у которого всякое слово проникнуто дельностью» [3, т. 5, с. 451]. Оставив драматургические опыты, Салтыков, полностью погрузившись в творчество и в литературную деятельность, именно в театре обрёл приют отдохновения, что подтверждается его перепиской. При этом, оставаясь до исхода дней взыскательным зрителем, он, воздерживаясь многие годы от публичных выступлений на театральные темы, отводил душу, высказываясь о репертуаре и т. д. в частной переписке, в желчно-остроумных беседах с близкими друзьями.

Как человек Салтыков был артистичен, а в одежде долгие годы – франт. Сохранилось множество свидетельств современников, которые представляют нам человека, тонко чувствующего человеческое пространство, аудиторию, находившего общий язык с любым собеседником – от собственных сына и дочери до сослуживцев, крестьян, петербургских мещан... Он умело пользовался различными психологическими масками, зачастую парадоксальными в своих чертах: недаром его называли «суровым добряком».

При этом в серьёзных, конфликтных ситуациях Салтыков не терпел лицемерия, высказывал свою точку зрения, своё мнение прямо, вплоть до прямолинейности, порой даже с грубостью в выражении.

Умение и даже склонность к наигрыванию ситуаций привела к очень своеобразному рисунку взаимоотношений Салтыкова с женой. Страстно в неё влюблённый со дня вятского знакомства, он с годами не погас в чувствах, но в силу многочисленных болезней при разнице в возрасте постоянно впадал в ревность. Но опять-таки по воспоминаниям можно заметить, что Елизавета Аполлоновна была не только природной красавицей, но и житейски мудрой дамой. Прекрасно зная силу мужниных чувств по отношению к ней и, вероятно, ценя это, она поистине виртуозно подыгрывала ему в его припадках а ля Отелло.

Если же говорить о собственно творческой судьбе Салтыкова, то здесь отчасти повторились своеобразные отношения с драматургией у Достоевского. Непревзойдённый и неутомимый изобразитель человеческих конфликтов, страстей, кипучих характеров и общественных

нестроений, Достоевский, как всем известно, пьес не писал. Природа его писательского таланта, очевидно, не нуждалась, а возможно, и уклонялась от театральных условностей, допущений и заострений. Хотя театральность в прозе Достоевского, разумеется, есть: недаром она, проза, не уходит с прицелов театра и кинематографа.

Но, рассматривая наследие Салтыкова, правильнее говорить о том, что в его художественной прозе как характерология, так и сюжетосложение развивается от театральных к драматургическим, собственно драматическим доминантам. В этом смысле его творчество следует разделить на два периода с ключевым произведением в центре.

В первом все у Салтыкова что-то, кого-то играют – от нацеленно романтического Мичулина, жителей «Губернских очерков», властителей и народа в «Помпадурках и помпадуршах» и в «Истории одного города» до провинциалов и столичных в «Дневнике провинциала в Петербурге», до *господ ташкентцев*, персонажей, переселенных Салтыковым в свои очерки 1870-х годов из комедий Фонвизина, Грибоедова, Гоголя (здесь и «Мёртвые души» пригодились).

В «Господах Головлёвых», драматургия которых была вычитана Тургеневым из названных очерков (он и обратил Салтыкова окончательно к психологической прозе, притом пронизанной токами всех форм комического), возникает и новое драматургическое качество: привычное писателю общественное пространство сводится к пределам усадьбы, к семейному кругу, а действующие лица – глаза в глаза друг к другу. Здесь, среди своих, уже не сыграешь, а начнёшь играть – не поверят.

Недаром именно в этом романе, совершенно традиционном внешне (в отличие от большинства других произведений Салтыкова с их доходящими порой до экстравагантности жанровыми формами), появляется Порфирий Головлёв, о котором уже после кончины Салтыкова А.М. Скабичевский справедливо писал: «Тип Иудушки можно поставить рядом с лучшими типами европейских литератур, каковы Тартюф, Дон Кихот, Гамлет, Лир и т. п.» [4, с. 308–309; отметим, что трое из названных пришли из драматургии].

Наконец, в прозе, созданной Салтыковым после закрытия «Отечественных записок», он окончательно переходит к изображению именно внутреннего мира своих героев, их жизненного поиска. Мир, действительность (Салтыков не уворачивался от этого слова) по-прежнему воздействуют на его героев, и жёстко воздействуют, но характеры теперь не просто приспосабливаются к внешнему, но самоопределяются под этим воздействием (в этом смысле особый многозначительный интерес представляют те сказки Салтыкова, которые он населил различными представителями земной фауны).

Венчает творчество Салтыкова эпическая, без иронии *житийная* «Пошехонская старина», созданная им своеобразная *человеческая и божественная комедия одновременно*, в которой автор проходит вместе со своими героями все круги жизни, чтобы в конце, на масленице, обрести блин, олицетворяющий своим кругом и соляренный, и погребальный мифы.

Такой взгляд на содержание всего написанного Салтыковым позволяет не только обновить существовавшие здесь подходы, но, помимо прочего, рассмотреть драматургию писателя в контексте сложившегося в его творчестве психологизма, придавшего универсальные черты щедринской сатире.

Литература

1. Ершов Л.Ф. М.Е. Салтыков-Щедрин о литературе и искусстве // М.Е. Салтыков-Щедрин о литературе и искусстве: Ред., вст. ст. и прим. Л.Ф. Ершова. – М.: Искусство, 1953.
2. Золотницкий Д.И. М.Е. Салтыков-Щедрин. – М.–Л.: Искусство, 1951. 136 с. («Русские драматурги»).
3. Салтыков-Щедрин М.Е. Собрание сочинений в 20 т. – М.: Худ. лит., 1965–1977.
4. Скабичевский А.М. История новейшей русской литературы. – СПб: Издание Ф. Павленкова, типография газеты «Новости», 1891. 523 + XIII с.
5. Туниманов В.А. Драматургия М.Е. Салтыкова-Щедрина // Салтыков-Щедрин М.Е. Комедии и драматическая сатира. – Л: Искусство, 1991. С. 3–36.

«ДРАМА ЭКРАНИЗАЦИИ – ВУЛЬГАРИЗАЦИЯ»

В.И. Мильдон, д. филол. н., проф.

Москва, Всероссийский государственный институт кинематографии
им. С.А. Герасимова (ВГИК)

Я озаглавил статью словами А. Базена, известного французского кинокритика и теоретика, основателя журнала «Les Cahiers du cinéma» [1].

Имеется в виду не технический смысл понятия (перенесение на экран литературного произведения), а эстетический, предполагающий, что мы имеем дело с феноменом, давно замеченным эстетикой: *с переводом одной художественной системы на язык другой*, будь то книжная иллюстрация, балетное или оперное либретто, живописное полотно на литературный сюжет и т. д.

Киноэкранизация не является исключением, этот перевод А. Базен и считает «вульгаризацией» по отношению к литературному оригиналу.

Европейская эстетика давно заметила общеэстетический смысл упомянутого перевода. Не цитирую по общеизвестности Лессинга с его книгой «Лаокоон, или О границах живописи и поэзии». Замечу лишь, что понятие «границы» в данном случае важно. Испанский эстетик XVIII в. Эстебан де Артеага писал в трактате «Философские изыскания об идеальной красоте», совпадая с наблюдениями Лессинга: «Лаокоон [у Вергилия] <...> есть образ..., вполне законченный в поэзии, каковая может и должна рисовать все проявления страстей... Не то в скульптуре: скульптор будет вынужден, чтобы изобразить эти истощные вопли, изваять широко открытый рот статуи и безобразно исказить её лицо... Вот почему мастер, создавший знаменитую группу, зная, что обращается к зрению, а не к слуху, мудро избежал всякого намёка на крик; как верно подметил Винкельман [в «Размышлениях о живописи и скульптуре» – В.М.], скульптор изваял своего героя лишь слегка приоткрывшим рот для стога, а не для крика, чем придал лицу Лаокоона выражение высокого достоинства и благородства» [6, с. 514–515].

Из этого объяснения следует, что у каждого вида искусств есть свои возможности, недоступные для другого вида: «А скульптура и пантомима прескверно изобразили бы некоторые предметы, великолепные в поэзии. Какой танцовщик или скульптор в силах будет передать содержание таких стихов Горация:

Не для того ли тень сочетается
Сосны огромной с тополя белого
Отрадной тенью, не к тому ли
Гибкий ручей в берегах играет (Оды, II, 3, 9–12)

Как выразить пируэтом или ударом резца ”отрадную тень”, ”сочетание теней” или ”игру гибкого ручья”?» [6, 517–518].

Эти соображения позволяют заключить, что не всё взаимно переводимо в разных художественных системах; что есть нечто неперебиваемое, а если так, существуют эстетические границы, которые нельзя переходить во избежание эстетического краха.

Иконоборческий собор 754 г. порицал живопись как идолопоклонничество, ибо художники брались изображать то, чего нельзя изобразить. В соборном определении предавались анафеме те, «кто неизобразимые сущность и ипостась Слова... осмелится изображать в формах человекообразных и не захочет разуметь, что Слово и по воплощении неизобразимо...» [7а, с. 473].

Речь шла о том, что существует нечто, не имеющее (или не должное иметь) видимого образа и доступное передаче только словом. Согласившись с этим утверждением, мы должны поставить крест на экранизации, хотя та существовала и будет существовать, однако, выйдя из логики богословской мысли и оставаясь в логике эстетической, необходимо признать: образ экрана уступает образу слова, поскольку его содержание не под силу экранным средствам.

Французский исследователь заметил: «...Кино не может оживить прошлое, оно всегда, говоря технически, в настоящем» [2, с. 487–488].

Если под настоящим понимать всё физически видимое, как в случае с кинофильмом, то прошлое и в самом деле недоступно экрану, в отличие от литературы, хотя и в этом случае возможны оговорки. Экран, превосходя книгу силой воздействия на зрителя, уступает ей богатством ассоциаций и смыслов, в том числе изображая разные временные слои.

Уместно замечание еще одного француза-теоретика: «Фотография и кино внесли громадный вклад в секуляризацию истории, в фиксирование ее визуальной, “объективной” формы взамен мифов, которые ее пронизывали <...> Теперь кинематограф может отдать весь свой талант, всю свою технологию на службу реанимации того, к уничтожению чего сам был причастен. Но он воскрешает лишь призраки и сам теряется среди них» [5, с. 70].

Именно так и бывает при экранизации: воскрешаются призраки оригинала. Но секуляризации истории не происходит, будь то кино, исторический роман или научное исследование, история как феномен прошлого или текущего времени всегда «идеологична», вне зависимости от намерений автора, идеология – тот же призрак, здесь у экрана нет соперников, ибо с экрана любая идеология звучит убедительнее: вот почему «из всех искусств для нас важнейшим является кино» [9, с. 579]. Даже если эти слова известны только в передаче А. Луначарского, это не меняет их смысла.

«Достоинство исполнителя определяется одной особенностью: он видит в партитуре именно то, что на самом деле в ней заложено, и не ищет в ней того, что ему хочется видеть» [15, с. 125]. «Ведь музыку следует исполнять, а не интерпретировать... Всякая интерпретация раскрывает, в первую очередь, индивидуальность интерпретатора, а не автора. Кто же может гарантировать нам, что исполнитель верно отразит образ творца и черты его не будут искажены?» [15, с. 55].

Сказанное относится к исполнению музыкальных произведений, но суждения маэстро пригодны и в нашем случае, поскольку подавляющее большинство всех экранизаций оказывается всего-навсего *интерпретациями*, раскрывающими индивидуальность интерпретатора, а не автора. И причина в том, что берутся за дело, не учитывая упомянутых эстетических границ и не отдавая себе отчета в неперебиваемости словесной эстетики на языки иных художественных систем без взаимных потерь.

Об этом давно написано: «...*Киноинсценировки – зло по двум причинам. Основная причина в том, что литературное произведение создано из слов и никаким другим способом передано быть не может. <...> Поэтому [из него] можно очень мало взять для произведения кинематографического. <...> Поэтому ценность сюжетов киноинсценировок не находится ни в каком отношении с ценностью произведений, с которыми они связаны*» [17, с. 53].

Тогда зачем нужна теория экранизации? Часть ли она общей науки о кино или часть общей эстетики, использующей кино в качестве одного из видов искусства для выработки универсальных понятий в области художественного творчества?

Я склоняюсь к последнему варианту: эстетика как наука на всём протяжении своего исторического бытования (даже в те эпохи, когда ещё не было самого понятия «эстетика»), всегда рассматривала *разные* виды искусств, чтобы найти *общее* основание для суждений о самом феномене искусства. Таково назначение любой науки.

Если отбросить слово «экранизация», то феномен упомянутого *перевода* – распространённая в мировом искусстве практика. Разве античная трагедия не была «экранизацией» мифа? А ведь оба явления принадлежат к разным эстетическим системам. С вероятным выражением «*Миф не есть художественное явление*» готов согласиться, сделав оговорку: «Не только художественное». Однако тут же возражаю своему возражению: кто считает художественным всё, что является продуктом воображения, тот не может исключать мифа.

А иллюстрация литературных произведений, балет на музыку или слова, не предназначавшиеся для пластического воплощения, скульптурные изображения мифологических и литературных персонажей? Наконец, само слово, называющее нечто, бытовавшее до и без слова?

Следовательно, перевод одной художественной системы на язык другой имеет долгую историю. При этом очевидно, что язык скульптуры не одно с языком живописи, пусть в каждом случае избран один объект – например, портрет. По этой причине всегда найдутся предметы и не переводимые с одного языка на другой, и вообще не выразимые языком некоторых искусств: пейзаж не передаваем средствами пантомимы.

Похожее наблюдение делает Стендаль в «Прогулках по Риму», комментируя ватиканскую фреску Рафаэля «Ангел освобождает св. Петра, ввергнутого в темницу»: «Сюжет таков, что одна только живопись может его передать» [14, с. 62]. «Мне кажется, что всякое глубокое чувство делает произведение скульптуры смешным (посмотрите, с какой сдержанностью древние изобразили скорбь Ниобеи). Чувства матери, готовой убить своих детей, чтобы отомстить их отцу (Медея), должны быть переданы другим искусством – искусством госпожи Паста» [14, с. 336].

Французский писатель разделяет взгляд европейских эстетиков: что хорошо в одном искусстве – не таково в другом.

В чем тогда эстетическая необходимость такого перевода? Почему, невзирая на очевидные трудности, за него всё же берутся?

Художник Л.О. Пастернак вспоминал: «А.П. Чехов писал для “Артиста” [16] одноактный этюд “Калхас”. Куманин ... просил меня сделать к нему иллюстрацию. Я сделал рисунок пером, всем понравившийся. Однако оказалось, что я невнимательно прочёл сценарий, где было сказано, что суфлёр с бородой, а я нарисовал его бритым... Мне рассказывали, что когда Чехов увидал мой рисунок, он тут же “побрil” суфлёра, т. е. вычеркнул из манускрипта слово “с бородой” и поместил суфлёра “бритым”» [12, с. 41].

Можно лишь гадать, почему так поступил Чехов. Выскажу гипотезу: потому что вариант художника больше соответствовал тому, что воображалось писателю.

Похожий случай описывает Т. Манн, отвечая одному из критиков, недовольному описанием придворных нравов в романе «Королевское высочество»: «Когда я опубликовал мою новеллу “Тонио Крегер”, один художник прислал мне очаровательный рисунок: король, на высоком троне, в горностаевой мантии, рыдает, закрыв лицо руками. Этот художник уже в моей новелле прозрел “роман из придворной жизни” и понял “Королевское высочество” *ещё до того, как было написано это произведение...*» [11, с. 35]

Писатель заметил нечто общее, свойственное любому переводу и выходящее за пределы только книжной иллюстрации, – способность/талант/дар находить в известном, явном тексте неизвестное и тайное. Иначе иллюстрация будет просто-напросто повторением слова, а не выявлением скрытого в нём и не всеми читаемого.

Оба эпизода дают основание определить эстетический смысл экранизации в широком значении понятия, распространяемый и на её киноверсию. Перевод с одного художественного языка на другой оправдан только в тех случаях, когда средствами одного языка мы находим (или понимаем) то, чего не видим, не понимаем средствами другого. Экранизация в общеэстетическом толковании предрасполагает меня, зрителя/слушателя/читателя, увидеть в знакомом материале ещё что-то, о чем прежде я не догадывался и что по этой причине *увеличивает* возможности моей жизни. Иначе работа по переводу обесмысливается.

Это, я полагаю, разумел И. Кант, оценивая смысл и назначение эстетических впечатлений, а с ними искусства как такового: «...Прекрасное прямо приводит к чувству *повышения* жизнедеятельности» [7, с. 250]. Рассуждая идеально, эстетическое созерцание позволяет мне вообразить мою жизнь бесконечной. Из идеала должна исходить эстетика в качестве науки, чтобы обладать орудием объективной оценки всякого художественного явления: в какой степени то приближается или удаляется от идеала.

Полагаю, всё это без малейших оговорок применимо к *экранизации* как явлению киноискусства, которое – вернусь к вышесказанному – следует отличать от *интерпретации*.

Разница между ними состоит в том, что в первом случае я, зритель, в известном литературном тексте открываю неведомые мне смыслы и оказываюсь в состоянии, о котором писал Кант. Во втором же меня знакомят всего-навсего с мнением автора(ов) фильма о литературном произведении.

Можно обсуждать, нужны или нет интерпретации, но следует ясно видеть их отличие от подлинной экранизации. Эта последняя представляет собой (повторю вышесказанное) *прибавление* к смыслам оригинала, прочтение в нём того, чего прежде не догадывались прочесть и что стало возможным благодаря особенностям киноязыка.

Сошлюсь на замечание русского эстетика, поэта, художественного критика, редактора журнала «Аполлон» С. Маковского. Оценивая иллюстрации Ш. Дудле к Метерлинку, он писал: «Конгениальность поэта-мистика и иллюстратора обнаруживается в них с убедительностью почти беспримерной. Людям, не взволнованным этой страницей “начертательной магии” (иначе никак не скажешь), лучше и не браться за анализ художественных явлений. Изумительно выражают потустороннего Метерлинка, углубляя иррациональность слова иррациональностью чёрно-белых штрихов, эти рисунки...» [10, с. 513].

«Углубляя» – вот в чём смысл экранизации как перевода в его общеэстетическом значении. В тех же случаях, когда экранизация ничего не прибавляет, её следует рассматривать

в контексте явлений массовой культуры, если же речь идёт о кино – то как «паракино», аналогично с «паралитературой» [3, с. 147–154].

Один из французских критиков писал: «В феврале 1951 г. Брессон представил в Париже экранизацию “Дневника сельского священника” – одного из главных романов Бернаноса <...> – с глубокой верностью структуре, темам, тексту шедевра писателя» [4, с. 97]. Критик объяснил успех фильма тем, что режиссёр не следовал по стопам автора, но воссоздавал глубину романа по внутренним законам фильма, оставаясь верным внутренней истине книги [4, с. 98].

Эта внутренняя истина и является, по моему разумению, объектом киноэкранизации.

Возьму для примера хорошо известный у нас фильм К. Отана-Лара «Красное и чёрное» (1954 г.) по одноимённому роману Стендаля.

Режиссёр очевидно примитивизировал эстетическое содержание романа, сведя его цветовую символику к чёрной сутане католического патера и красному офицерскому мундиру, чего нет в оригинале. Поэтому в книге Жюльен при встрече короля одет в голубой мундир, а в фильме на нём красный.

В романе оба цвета символизируют куда более тонкое и глубокое содержание: в них зашифрована судьба героя.

В самом начале романа герою попадает под руку газетная заметка о казни некоего Жан-реля. Фонетическая близость его собственной фамилии (Сорель) отзывается в душе Жюльена каким-то необъяснимо тёмным предчувствием, имеющим отношение к его судьбе. Газетная заметка называлась «Первый шаг». Это следует держать в уме, потому что глава, в которой Жюльен впервые заговорил с Матильдой де ля Моль, названа «Первые шаги», и только дочитав роман, можно понять, почему он так озаглавлен: вся история этих двух героев развивалась в красно (кроваво)- чёрных (траур Матильды) тонах [13, с. 182–183].

Ничего похожего нет в фильме.

Разумеется, художественное произведение создаётся не по законам эстетики, однако знание их необходимо, чтобы оценить любую артистическую деятельность, и в этом случае подобную оценку художник не должен игнорировать, иначе появятся основания либо перевести его создания в область «параискусства», либо вообще усомниться в их эстетической пригодности.

Конечно, никакая теория никогда не предохраняла от появления посредственных произведений. По поводу французской эстетики классицизма было сказано: «Классицистская эстетика не претендует на то, чтобы непосредственно учить художественной истине; но она верит, что может защитить от заблуждений и установить критерии для распознавания заблуждений» [8, с. 314].

Теория экранизации не исключение. Её, как и всякой эстетической теории, задача – во-первых, выработать понятия, облегчающие понимание и необходимое вслед за этим объяснение неудач или успехов экранизации; чтобы это объяснение выходило за пределы личных вкусов критика; во-вторых, найдишь вдумчивый экранизатор, послужить ему в качестве собеседника, который либо предостережёт от поспешного шага, либо поможет выбрать надлежащие средства на пути к успеху.

Литература

1. Bazin A. Pour un cinéma impur [1951] // La revue des lettres modernes. Volume V. Cinéma et roman. Été 1958. № 36–38.
2. Damour J.-P. Cinéma et littérature // Dictionnaire des littératures de langue française. A-D. P., 1996.
3. Entretiens sur la paralittérature. – Paris: Plon, 1970. [Собраны материалы декады в Cerisy-la-Salle (Франция), проведённой Международным культурным центром в сентябре 1967 г. Об этой книге я писал в журнале «Вопросы философии», 1972, № 1, с. 147–154.]
4. Estève M. Une réussite exceptionnelle // La revue des lettres modernes, été, 1958. № 36–38, vol. V.
5. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляции [Электронный ресурс]. URL: <https://existencia.livejournal.com> (Дата обращения: 22.01.2020).
6. Испанская эстетика. Ренессанс. Барокко. Просвещение. – М.: Искусств», 1979.
7. Кант И. Критика способности суждения / И. Кант. Собр. соч. в 6 т. Т. 5. – М.: Мысль, 1966.
- 7а. Карташев А.В. Вселенские соборы. – М.: Республика, 1994.
8. Кассирер Э. Философии Просвещения. – М.: РОССПЭН, 2004.
9. Ленин В.И. Полное собрание сочинений. 5-е изд. – М.: Издательство политической литературы, 1970.
10. Маковский С.К. Портреты современников. – М.: Аграф, 2000.
11. Манн Т. Собрание сочинений в 10 т. Т. 9. – М.: ГИХЛ, 1960.
12. Пастернак Л.О. Записи разных лет. – М.: Советский художник, 1975.
13. Реизов Б.Г. Стендаль. Художественное творчество. – М.: Художественная литература, 1978.
14. Стендаль. Собрание сочинений в 15 т. Т. 10. – М.: Правда, 1959.
15. Стравинский И.Ф. Хроника моей жизни. – Л.: Гос. муз. издательство, 1963.
16. Театральный, музыкальный и художественный ежемесячный журнал, выходивший в Москве с 1889 по 1894 гг. под ред. Ф.И. Куманина.
17. Шкловский В.Б. Основные законы кинокадра (1927) / В.Б. Шкловский. За сорок лет. Статьи о кино. – М.: Искусство, 1965.

ТЕАТР И ЛОГОПСИХОТЕРАПИЯ

Н.Л. Карпова, д. психол. н., проф., Психологический институт РАО

М.М. Данина, к. психол. н., Психологический институт РАО

А.И. Шувиков, кинорежиссёр, Москва

*Памяти замечательного театрального критика
Натальи Анатольевны Крымовой
посвящается*

В России 2019 год объявлен Годом театра, и мы знаем о великой силе воздействия спектакля на зрителя. Понятие катарсиса – эмоционального очищения души через сопереживание высокой сценической трагедии – ввёл древнегреческий философ Аристотель две с половиной тысячи лет назад... Современный научный взгляд на сценическое творчество представлен в книге П.В. Симонова «Метод Станиславского и физиология эмоций» (1962) [5]. В свою очередь, известный театральный режиссёр П.М. Ершов в 1972 году выпустил книгу «Режиссура как практическая психология» [1] и этим открыл для педагогов школы и вуза тему драматургии и режиссуры урока, лекции, семинара с глубоким психологическим анализом происходящего. А в 1984 году доктор медицинских наук П.В. Симонов и режиссёр, кандидат искусствоведения П.М. Ершов вместе опубликовали книгу «Темперамент. Характер. Личность» [6], где рассмотрели принципы актёрского перевоплощения в изображаемого персонажа.

В Год театра мы говорим и о замечательных сценах, где режиссёр и актёры дарят зрителям правду жизни и вымысла в высокой художественной форме. Одна из таких – в Московском театре «Сопричастность». Основанный в 1990 году коллективом актёров-единомышленников под руководством режиссёра И.М. Сиренко, этот театр продолжает традиции классического русского театра, и его сцена не только высвечивает главные качества человека и возвышает его – она также обладает способностью исцеления, помогая перевоплощению личности из больной в здоровую.

На сцене театра «Сопричастность» с 2003 года уже не раз мы проводили сеансы «снятия заикания», обязательно приходим с каждой группой на спектакли в этот театр и встречаемся после спектакля с актёрами, где не только говорим с мастерами сцены о своих впечатлениях от увиденного, но и обсуждаем проблемы речи, преодоления волнения на сцене и переживания сложных психических состояний, говорим о страхе общения и публичного выступления. И здесь выявляется много сходного: важность ежедневных речевых и речедвигательных тренировок (репетиций), умение повторять и заучивать тексты. В работе групп семейной логопсихотерапии большую роль играют элементы театральной педагогики и приёмы театрализации на занятиях, а пьеса Б. Шоу «Пигмалион» – одно из основных произведений на всех этапах социореабилитации.

Но основное отличие в работе актёра над театральным образом и в работе заикающегося человека над речью состоит в том, что актёр, входя в образ своего героя, после репетиции и спектакля снимает эту маску и остаётся самим собой, со всеми особенностями своего характера и личности. В то время как заикающийся человек, решив избавиться от

логоневроза, начинает работу над новой речью, чтобы присвоить свободное речевое поведение навсегда, т. е. стать незаикающейся личностью.

Проведение прилюдно, на сцене, сеанса эмоционально-стрессовой терапии для «снятия» функциональных неврозов, в частности, заикания, задумал и разработал в середине 1950-х годов врач-психоневролог К.М. Дубровский, так проводила сеанс его талантливая ученица Юлия Борисовна Некрасова. Она создала в начале 1960-х годов метод логопсихотерапии – лечение тяжёлых форм заикания у подростков и взрослых, разработала уникальную систему лечения творчеством [3] и три своих последних сеанса провела на сцене Театра на Таганке. С конца 1980-х годов мы развиваем данную методику в направлении семейной групповой логопсихотерапии, где на всех этапах социореабилитации вместе с заикающимися детьми, подростками и взрослыми обязательно участвуют их родители и родственники [2]. С 2000 года также на сцене, в присутствии зрителей, проводятся сеансы для участников наших логопсихотерапевтических групп в разных городах: Владивосток, Самара, Таганрог, Саратов, Екатеринбург, а в Москве – на сцене театра «Сопричастность» и в нашем Психологическом институте [4].

В чём суть сеанса «снятия заикания» К.М. Дубровского? Почему важно, чтобы лечение логоневроза началось на сцене, в присутствии зрительного зала? Самое сложное для заикающегося человека – говорить перед большим числом зрителей, и доктор Дубровский разработал сеанс эмоционально-стрессовой терапии, чтобы в течение часа показать возможности каждого участника в успешном преодолении страха речи. Некрасова, в свою очередь, увеличила силу внушения, используя на сеансе отзывы каждого пациента на подготовительном диагностическом этапе, который она ввела и совершенствовала его структуру до 1990-х годов. Мы продолжаем эту работу, обращаясь и к диагностическим материалам родителей и родственников, а также адаптировав диагностические задания к разному возрастному контингенту участников групп [2; 4].

Во время занятий группы 1995 года на поддерживающем этапе к нам в гости пришла известный театральный критик Наталья Анатольевна Крымова. Она сразу включилась в работу, попросив познакомить её с дыхательной гимнастикой А.С. и А.Н. Стрельниковых. А потом был большой интересный разговор с участниками группы о близости ряда элементов групповой логопсихотерапии принципам сценического действия, законам сценического искусства и режиссёрского мастерства.

Свой приход на занятие логопсихотерапевтической группы Наталья Анатольевна объяснила тем, что ей всегда был интересен и занимал её процесс творчества: как человек открывает в себе какое-то начало, которое созидательно. Бывают разные таланты, и таланты разного уровня, но что-то происходит, когда человек для себя делает открытие. «Вот вы лечитесь, и одновременно можно сказать, что вы работаете. Вы работаете, и одновременно можно сказать, что вы учитесь, – говорила, сидя с нами в кругу, Н.А. Крымова. – Вы что-то из себя делаете другое и меняете тем самым свой контакт с жизнью. Меня всегда это очень занимало... мне было интересно, как в человеке происходит перераспределение каких-то внутренних сил, когда он меняется» [8].

Заметим, что психотерапию можно по праву называть искусством изменений. При этом в изменении участвуют оба – клиент и психотерапевт, а в групповой психотерапии ещё участвует и вся группа как среда для изменений. В театральном искусстве созидательный эффект тоже достигается при участии трёх сторон – режиссёра и актёра (чьи роли можно

соотнести с ролями психотерапевта и клиента), а также зрителей (среда для раскрытия театральных образов – отражающая, воспринимающая и принимающая то, что происходит на сцене). В свою очередь, терапевтические отношения, как и отношения актёров и режиссёра, – это своего рода колыбель изменений, созидания, рождения творческого события, в который каждый вносит свой авторский вклад.

Познакомившись сначала с научно-документальным фильмом «Человек может всё» (1986, Т/о «Экран», режиссёр А. Шувиков) о работе Ю.Б. Некрасовой, а на занятии в нашей группе – с парадоксальной дыхательной зарядкой, речедвигательными упражнениями, и посмотрев видеозапись сыгранного группой на летнем экзамене спектакля «Шоу-95, или ШОУ почти по Шоу», где все участники в каждом действии обменивались ролями, Наталья Анатольевна подробно разбирала с нами приёмы логопсихотерапии, общие с принципами сценического действия и техникой подготовки актёров. Она отметила, во-первых, приёмы снятия различных зажимов, напряжения с мышц рук, ног, лица для свободной речи. Это так же важно для актёра, поскольку организм есть нечто единое, и на сцене происходит то, что должно происходить, а это возможно только тогда, когда весь организм живёт без каких-либо зажимов. В работе над новой речью может помочь и репетиционный метод К.С. Станиславского, который одни называют методом физических действий, другие – методом этюдного анализа или действенного анализа, когда пьеса анализируется [7].

В плане комментария заметим, что в психотерапии одним из самых эффективных подходов является даже не разговорный, а поведенческий. Когда человек может раз за разом погружаться в какую-то ситуацию, анализировать свои состояния и способы совладания с ними, менять своё поведение и в постоянной тренировке оттачивать новый способ бытия в этом мире, – это даёт не просто ощущение облегчения или освобождения, но и настоящее изменение жизни на ощутимом, физическом уровне.

В театре, чтобы сыграть хорошо, актёры раз за разом репетируют, получают обратную связь и ищут какие-то интересные решения, которые сработают на сцене. В психотерапевтическом процессе поведенческие методы работают точно так же. Психотерапевт и клиент пробуют снова и снова действовать в соответствии со своими жизненными планами, ищут то, что сработает в жизни, и часто это действительно неожиданные и творческие решения.

Наталья Анатольевна не раз за время встречи подчёркивала значимость использования в нашей работе, как и для актёров, приёмов смены ролей для установления контакта с партнёром и полной естественной раскрепощённости в общении для каждого. Есть разные техники перевоплощения в новый образ. К.С. Станиславский предлагал идти от себя и придумал закон «магического “если бы”» [там же].

Заметим, что техника «Как если бы...» и техника магического вопроса часто используется в психотерапии. Клиента просят представить, что было бы, если бы его проблема вдруг исчезла. Как изменилась бы его жизнь? С какими новыми трудностями пришлось бы столкнуться? Что нового могло бы прийти в жизнь, а что, наоборот, уйти. Это позволяет не только создать образ желаемой цели как результат совместной работы над проблемой, но и буквально прочувствовать себя в новой роли, в новой жизни. Если человек способен хотя бы в воображении ощутить состояние себя без тревожащей проблемы, он может возвращаться к данному состоянию снова и снова, учась быть тем человеком, каким хочет быть.

Н.А. Крымова на той памятной встрече сказала участникам логопсихотерапевтической группы очень важные слова: «Мне кажется, что вот здесь, в этом кругу, вы получаете воз-

можность быть абсолютно самими собой и не стесняться. Но в этом и основа театра: надо, чтобы возник круг понимающих друг друга людей. В круг садятся люди, которые понимают друг друга и слушают режиссёра так, как вы слушаете своего руководителя... Театр – странная вещь. Во взаимоотношениях режиссёра с актёрами, существует даже какой-то момент гипноза. Должна быть магия сотворчества, взаимоотдача, интерес... И в вашей работе очень существенны воображение, фантазия. Это вообще основа внутренней культуры человека. В актёрском деле это надо культивировать, выращивать. Но изначально человек должен раскрепоститься и в себе обнаружить творческое начало и способности на нём жить» [8].

Один из центральных парадоксов психотерапии звучит так: изменения наступают тогда, когда появляется принятие. Без этого принятия, расслабления и снятия защит, которыми человек с проблемой пользовался долгие годы, невозможен шаг в сторону себя другого. И в групповой психотерапии такой питательной средой для принятия, признания и естественного расслабления (но не безвольной расслабленности!) является группа, которая становится «коллективным психотерапевтом» и поддерживает каждого участника.

...Прощаясь с нами в тот день, Наталья Анатольевна особо подчеркнула, что творчество, будучи замечательно само по себе, вообще лечебно и строительно. И мы с благодарностью вспоминаем её слова: «Посыл воображения, который перестраивает организм актёра, – я уверена, это то же самое, что возможно с каждым из нас. Можно любой момент жизни проанализировать и с помощью ваших раскрепощающих упражнений, и системы Станиславского – метода действенного, этюдного анализа. Это всё какие-то начальные творческие дела. Хотя ваша задача несколько другая, чем у актёров, но вы все приобщены к творческой работе. Что может быть лучше? У вас в спектакле всё замечательно. Только вы не актёры. Вам комфортно в этом вашем кругу. Вы в чём-то счастливее, простите меня за такое сравнение, чем люди незаикающиеся. У многих нет этого круга...» [там же]. Именно Наталья Анатольевна Крымова дала очень ёмкое определение нашей работе: «У вас тоже театр, но особый – здесь драматургия, режиссура и актёрство происходят одновременно». И мы благодарны Мастеру за столь высокую оценку.

В заключение подчеркнём, что способность к творчеству называют одним из критериев психически здоровой личности. Довольно часто личность с нарушенным речевым общением и – соответственно – «свёрнутым» взаимодействием с другими людьми начинает активно творить в одиночестве, не вынося свои результаты в мир. Но одинокое творчество обедняет творца, поскольку, лишённое зрителя, контакта, замыкается на себя. В семейной групповой логопсихотерапии, как и во всей психотерапии в целом, творчество становится разделяемым, совместным с большим коллективом опытом.

Литература

1. Ершов П.М. Режиссура как практическая психология (Взаимодействие людей в жизни и на сцене). – М.: Изд-во «Искусство», 1972.
2. Карпова Н.Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии. – М.: Флинта, 1997; 2-е изд. испр. и доп. – М.: МПСИ-Флинта, 2003.
3. Некрасова Ю.Б. Лечение творчеством / Под ред. Н.Л. Карповой. – М.: Смысл. 2006.
4. Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / Под ред. Н.Л. Карповой. – М. – СПб: Нестор-История, 2011.
5. Симонов П.В. Метод Станиславского и физиология эмоций. – М.: Изд-во АН СССР, 1962.
6. Симонов П.В. Ершов П.М. Темперамент. Характер. Личность. – М.: Наука, 1984.
7. Станиславский К.С. Работа актёра над собой. – М.: Изд-во «Художественная литература», 1938.
8. Стенограмма встречи Н.А. Крымовой с группой логопсихотерапии 02.12.1995 г. // Из личного архива Н.Л. Карповой.

Психологические аспекты
театра и кинематографа.
Психология восприятия
литературного героя
на сцене и на экране

ОСОБЕННОСТИ АКТЁРСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ

Е.Л. Сергиенко, к. психол. н.

Москва, Театральный институт имени Бориса Шуккина

В одной из наиболее известных своих работ «Воображение и творчество в детском возрасте» Л.С. Выготский подчёркивал тесную связь воображения и способности к творческой деятельности. Учёный выделял понятие новизны в понимании творчества и подчёркивал основанную на воображении творческую активность человека, преобразующую мир окружающей культуры. Применительно к актёрской профессии способность к воображению, умение мыслить образами, видеть за авторским текстом конкретно-чувственные образы и воплощать их в сценической игре считается верной приметой актёрского дарования.

По мнению Л.С. Выготского, психологический механизм творческого воображения связан с выделением отдельных элементов актуального объекта, их изменением, соединением новых элементов в целостные образы, систематизацией этих образов и их кристаллизацией в воплощении [1]. Не случайно воображение считается главной способностью человека в сопряжении внешнего и внутреннего мира. В связи с этим можно сказать, что психологический механизм творческого воображения актёра предполагает две направленности своей реализации – переосмысление внешней, заданной сценическими обстоятельствами реальности, а также внутреннюю активность, детерминированную личностными задачами и мотивами. Следует добавить, что при изучении особенностей психической организации актёров – в частности, фоновой мозговой активности – была обнаружена особенность, связанная с актёрским воображением. В актёрской психике явно выражен уровень замещающей реальности, определяющей стремление представителей данной профессиональной группы к постоянному «проигрыванию» ролей как на сцене, так и в жизни: чем интенсивнее воображение, тем выше эффективность замещения [2].

Рассматривая проблемы генезиса воображения, следует указать на экспериментальные психологические исследования, в ходе которых удалось выявить, что воображение человека – сложный феномен, связанный с предметной средой, прошлым опытом и особой надситуативной внутренней позицией. При этом надситуативная позиция является наиболее существенным компонентом воображения [4]. Труд актёра включает в себя глубокий анализ литературного или драматургического материала, нахождение верных акцентов, деталей в поведении персонажа, работу с эмоциональной памятью. Эти важные профессиональные умения актёра влияют на богатство актёрских красок и приспособлений при создании сценического образа. Вместе с тем надситуативная внутренняя позиция в процессе воображения, взгляд на сценическую ситуацию и своего героя «извне» и «над» способствует обнаружению смыслов и связей, побуждает к формированию личностных смыслов и определяет выбор актёра. Таким образом, надситуативная позиция является основным компонентом воображения актёра – творца. Влияя на другие компоненты, она позволяет выделить и заданную сценическую ситуацию, и осознанный прошлый опыт в отдельные структурные компоненты

своего воображения, что дает актёру способность направлять воображение и в определённой степени управлять им.

Надситуативная внутренняя позиция творческого человека согласуется с идеей о существенной особенности и важнейшей характеристике воображения, связанных со способностью видеть целое раньше его частей (В.В. Давыдов и др.). Этим целым является смысловое поле, контекст предметной обстановки или социальной ситуации. Данная идея подтверждается актёрской практикой. Великий русский актёр М. Чехов писал, что начало работы над ролью – «интеллектуальное»: «Это будущее целое, из которого рождались все частности и детали, не иссякало и не угасало, как бы долго ни протекал процесс выявления... Если актёр правильно готовит свою роль, то весь процесс подготовки можно охарактеризовать как постепенное приближение к тому образу, который он видит в своём воображении, в своей фантазии. Актёр сначала строит свой образ исключительно в фантазии, затем старается симитировать его внутренние и внешние качества» [3, с. 39]. У актёра происходит сознательное подражание своему воображаемому «идеалу». Идея Л.С. Выготского о формировании самостоятельности психической функции воображения в подражательной активности ребёнка, когда есть определённый образец и его возможно «перевернуть», является научной основой актёрской психотехники.

Воображение является движущей силой деятельности творческого человека. Создание им творческого продукта, роли, образа является внешним следом работы его воображения. Воспроизведение актёром следов собственного воображения создает основу для развития сценической деятельности. Так, по мнению М. Чехова, сначала появляется «творчество в пределах своей личности, ощущение возможности творчества внутри самого себя» [3, с. 54]. Примером такого «театра для себя» могут служить первые актёрские пробы в процессе сценического перевоплощения. Эта особенность начала процесса воплощения воображения не требует особой публичности, порой сопровождается актёрской неуверенностью на первых репетициях. Возможно, это связано с возникающими смыслами, которые являются порождением и результатом актёрского воображения и всегда носят личностный, интимно-индивидуальный характер.

Классик отечественной психологии С.Л. Рубинштейн отмечал, что воображение является одним из видов представлений, в которых фигурируют психические образы, возникшие в результате преобразования представлений памяти. Феноменологически во внутреннем мире человека, в его воображении представлены эмоции, где благодаря аффективной сфере реализуется возможность изменения окружающего мира, его особое высвечивание. Эмоциональная память – феномен, предложенный К.С. Станиславским, – заключается в прямом направлении творческой воли актёра на резонирующие воспоминания о личных переживаниях с целью вызвать у себя нужные эмоции. Вместе с тем позиция М. Чехова расширяет понимание функционирования психологического механизма эмоциональной памяти: Чехов полагал, что истинно творческие чувства достигаются, когда актёр через фантазию пользуется «очищенными» от всего личного творческими чувствами. По мнению М. Чехова, чем меньше актёр затрагивает свои личные переживания, тем больше он творит – актёрская душа забывает личные переживания, перерабатывает их в своих подсознательных глубинах и претворяет их в художественные [3]. Смеем утверждать, что именно надситуативная внутренняя позиция актёра, опирающаяся на осмысление собственного пережитого эмоционального опыта и сформированные на его основе личностные глу-

бинные ценности, «растворяет» реальные воспоминания в фантазийном потоке, который и питает творческое воображение.

Анализируя функционирование актёрского воображения, пытаясь через значение над-ситуативной позиции подойти к объяснению феномена актёрского перевоплощения, следует также опереться на данные экспериментальных исследований Р.Г. Натадзе, который усматривал определённую связь между способностью вырабатывать фиксированную установку на воображаемую ситуацию и способностью к актёрскому сценическому перевоплощению. При этом характерной чертой подобной установки является прежде всего не наглядность и образность, а степень активности субъекта в отношении представляемого. Эта активность связывается Р.Г. Натадзе с понятием веры в предлагаемые обстоятельства в системе К.С. Станиславского. На основании активного отношения к воображаемому «возникает, а затем фиксируется целостно-личностное состояние соответствующей установки, которое, как это свойственно установке вообще, естественно реализуется в виде соответствующего поведения, то есть поведения, соответствующего той воображаемой ситуации, на которую выработалась установка» [5, с. 159].

Таким образом, переход к экстериоризации происходит именно тогда, когда актёр, серьёзно переработав всё накопленное в процессе усвоения (интериоризации), пытается создать что-то новое, индивидуальное. Подобный когнитивный стиль выступает как разновидность когнитивных способностей и требует развития рефлексивных способностей. Структура интеллекта – первое, с чего нужно начать изучение творческой одарённости личности. Гипотеза о доминировании невербального интеллекта у актёров диктует необходимость более пристального изучения особенностей актёрского воображения. Вместе с тем у сегодняшних студентов-актёров, в сравнении с их сверстниками 70-х, такими же студентами-актёрами, показатели воображения, в целом, существенно ниже. Как полагают авторы исследования, подобный сдвиг можно объяснить общими социокультурными изменениями, в том числе падением интереса к чтению, который наблюдается у современных школьников [6].

Современный профессионал должен не просто владеть тем или иным предметом своей деятельности, но и уметь видеть целостную картину мира. Эффективное междисциплинарное взаимодействие в современном театральном образовании способно содействовать более интенсивному движению в направлении развития творческого мышления, в частности, воображения студентов-актёров, их увлечённости внутренними иллюзиями, поглощённости творческими идеями. Великий режиссёр и педагог Г.А. Товстоногов отмечал: «Мне представляется важным, чтобы человек, желающий избрать себе актёрскую профессию, прежде всего, был наделён живым воображением, без чего не может быть всего последующего – способности к пониманию внутренней сущности изображаемого лица, умения органически существовать в роли, чувствовать и поступать каждую сценическую секунду так, как это свойственно персонажу» [7].

Литература

1. Выготский Л.С. Лекции по психологии. Лекция 5. Воображение и его развитие в детском возрасте // Л.С. Выготский. Собр. соч. в 6 т. Т. 6. Проблемы общей психологии // Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика. 1982. С. 436–454.
2. Галкина Ю.И. Психологические детерминанты личностно-профессионального становления будущих актёров: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2011. – 22 с.

3. Иванова М.С. Михаил Чехов. Жизнь и творчество. Учебно-методическое пособие для студентов актёрского и режиссёрского факультетов. – М.: Театральный институт имени Бориса Щукина, 2015. – 88 с.

4. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Воображение и творчество: культурно-исторический подход. Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 1. С. 1–11.

5. Натадзе Р.Г. Воображение как фактор поведения. – Тбилиси: Мецниереба, 1972. – 344 с.

6. Собкин В.С., Феофанова Т.А. К вопросу о диагностике актёрской одарённости: социально-психологические аспекты // Труды по социологии образования. Т. XVI. Вып. XXVIII / Под ред. В.С. Собкина. – М.: Институт социологии РАО, 2012. С. 217–236.

7. Товстоногов Г.А. О профессии режиссёра. – М.: Искусство, 1984. С. 72–78.

«ГЕРОЙ СЦЕНЫ»: ВЗГЛЯД НА ТИПИЧЕСКИЕ ЧЕРТЫ ЛИЧНОСТИ ПЕРСОНАЖА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ДРАМАТУРГИИ

А.Ю. Павлова, к. культурологии, доцент,

Н.В. Сколова, доцент

Челябинск, Челябинский государственный институт культуры

«Герой – это первый, кого ожидает увидеть человек, пришедший в театр. Спектакль может не иметь декораций, музыки, – но он не может жить без героя. Более того, для зрителя в зале герой – это фигура, позволяющая ощутить масштаб и ценность собственного существования», – пишет Н. Азовцев, победитель конкурса «Героя – на сцену!», проведённого Российским Академическим молодёжным театром [1]. Герой – тот, кто может оказать влияние на наше поведение, на множество мелких выборов, совершаемых ежедневно. Поэтому представляется значимым определить некоторые культурные черты героя современной сцены.

В качестве материала для анализа нами были выбраны пьесы, вошедшие в основную программу чтот Фестиваля молодой драматургии «Любимовка». Для анализа были отобраны 25 пьес – пять верхних позиций шорт-листов 2015–2019 гг. [5].

Современная драматургия – это своего рода карта актуальных социальных проблем и, что немаловажно, возможных вариантов их решения. Несмотря на широкий спектр затрагиваемых тем и сюжетов, можно обнаружить некоторые сходные черты вышеуказанных текстов:

1. Интертекстуальность в формате медиапародии. Драматическая ситуация развивается в рамках телепередачи или фильма («Ритуал-шоу “После чудес”», «Чужие»), переписки в социальных сетях или мессенджерах («Камино Норте», «Благополучие» и др.), разговорах по мобильному или по Skype, речи «Алисы» (или иного электронного помощника).

2. Наличие «героя за сценой» – наблюдателя, комментирующего происходящее, но по факту не имеющего к нему отношения. Например, в пьесе «Моя подруга Варя» это персонаж «Другие», в «Камино Норте» – голос в маминой голове, в «Магазине ненужных вещей» – персонаж, зачитывающий описания будней в ПНИ. В ряде случаев брехтовская «отстранённость» доводится до предела, когда свидетель выходит из персонажа и занимает отдельную от него позицию. Исключение составляет пьеса А. Букреевой «Про дождь», где на первый взгляд отстранённые отрывочные монологи «свидетелей» эмоционально воссоздают картину наводнения в Крымске.

3. Патологическая депрессивность и, как следствие, скрытая или открытая, агрессивная девиация в основе драматической ситуации.

Выдающийся американский социолог Р. Мертон, анализируя девиантное поведение, выделял 4 типа девиаций, и, соответственно, 4 типа людей, воплощающих тот или иной тип: инноватор, ритуалист, ретритист и мятежник [3, с. 105]. Опираясь на данную типологию, а также обращаясь к выявленным ранее типам литературного героя в современной отечественной

прозе (свидетель, святой/подвижник, сталкер, защитник, дауншифтер, виртуальный герой) [2], попытаемся выделить типы героев современной пьесы.

1. Инноватор – герой, принимающий цели и ценности общества, в котором живет, использующий «институционально запрещаемые, но часто бывающие эффективными средства достижения богатства и власти, или хотя бы их подобию» [3, с. 105]. Такова Таня, героиня пьесы А. Битюцких «Лёша, который устроился на работу, на которой не платят», ставшая онлайн-порномоделью, потому что у мужа была работа его мечты, на которой ему, однако, не платили. Такова Анна – героиня пьесы И. Воск «Гриша», русская шпионка, во что бы то ни стало стремящаяся остаться в США, невзирая на живущих в России сына и мужа; подобный тип поведения воспроизводится в пьесе А. Гайнуллина «Топливо», где двое нефтяников едут отмечать 23 февраля в Сургут. Инноватор также встречается в пьесах И. Андреева «Чихуахуа» и М. Башкирова «Новый свет». Герой-инноватор молод, как правило, жесток, социально активен и психически неустойчив. Есть идейные убеждения, оправдывающие те, зачастую незаконные, средства, которые герой использует. В ходе развития сюжетной линии инноватор либо преодолевает собственную девиантность (Таня):

ГОЛОС ЛЁШИ. Таня, там дочка проснулась, и я один опять не справлюсь.

ТАНЯ. Слава богу, что неудачно. Это просто все думают, что это легко – повеситься (Лёше). Иду, милый.

(А. Битюцких «Лёша, который устроился на работу, на которой не платят»);

либо усугубляет ситуацию до фактически преступной:

ВОЛОДЯ. Смелый, законопослушный гражданин.

БОРИС. Ты же... официально в красном ошейнике, да?

ВОЛОДЯ. Верно, псинка. Верно.

БОРИС. А эти, зелёные, они же фактически тоже?..

Борис стреляет в Володю. Володя не падает. Стоит, как стоял. Борис от страха бросает пистолет, кричит как девочка и выбегает из квартиры. Борису стыдно было падать замертво перед законопослушным гражданином. Теперь – можно.

(И. Андреев «Чихуахуа»)

При сопоставлении с типами литературных героев к этому типу ближе всего герой-сталкер.

2. Ритуалист – герой, отказавшийся от «слишком высоких культурных целей <...> там, где эти устремления могут быть удовлетворены. Несмотря на это <...> продолжается почти безусловное соблюдение институциональных норм» [3, с. 110]. Героя подобного типа мы видим в пьесах А. Кудряшова «Ритуал-шоу “После Чудес”», М. Белькович «Благополучие», И. Антонова «Как я простил прапорщика Кувшинова», К. Антоновой «Пока я здесь», А. Букреевой «Ганди молчал по субботам», М. Дадыченко «Карась», М. Башкирова «Новый свет» и др. Герой, молод, обеспечен, аполитичен, как правило, психически устойчив, хотя бывают отклонения (запой, истерика, посттравматический синдром). Несмотря на отсутствие религиозных убеждений, размышляет о смысле жизни, ее устройстве, смерти, тщетности бытия:

МОТ. *К Лизе (бомжихе из перехода в петербургском метро – прим. А. П.) я больше не подходил. Просто стоял неподалеку и смотрел на неё. Я понял, что бесконечно можно смотреть на три вещи: на воду, огонь и на то, как Лиза смотрит на людей. Она так странно смотрит на толпу, как будто ищет что-то. Как будто мимо, но не мимо. Она скользит по лицам, по фигурам внимательно так, а потом отключается. И лицо у неё становится уставшим, тёмным каким-то.*

(А. Букреева «Ганди молчал по субботам»)

Герой-ритуалист, или, если обращаться к типологии литературных героев, дауншифтер, в ходе внутренних преобразований может становиться инноватором (Листок из пьесы «Новый свет»), конформистом или ретритистом (Мот из пьесы «Ганди молчал по субботам»).

3. Ретритист – герой, «находящийся в обществе, однако не принадлежащий к нему. В социологическом смысле он является подлинным “чужаком”. Под эту категорию подпадают <...> страдающие психозами, лица, ушедшие от реального мира в свой внутренний болезненный мир...» [4, с. 91]. Что характерно, этот тип героя представлен современной драматургией наиболее выпукло: дети из пьесы Ани Агаповой «Магазин ненужных вещей», Моисей из пьесы П. Бородиной «Исход», герои пьесы А. Демченко «Утомленные спайсом», Кира из пьесы В. Алдаева «Лапушка», героини пьесы Д. Богославского «Блонди». Возраст, пол, семейное положение такого героя не имеют значения или имеют значение второстепенное. Их главная особенность – добровольная (Моисей) или принудительная (дети из ПНИ) социальная изоляция и то или иное психическое расстройство (наркомания, алкоголизм, врождённые или приобретённые повреждения головного мозга). Реальность их жизни перемежается со сном, фантазией, что обеспечивает полилогичность и многослойность пьесы. Для такого героя выход в современной драматургии предполагается один – исчезновение.

«...я думаю, что интернат их хоронит. а вот как интернат их хоронит... я думаю, что это не отдельное кладбище, это обычное какое-нибудь кладбище, городское, и там наверное есть... и/или крематорий. ребята говорили, что приезжает (когда мы спрашивали их про смерть и как это всё происходит) они говорили, что приезжает машина и забирает тело. то есть, непосредственно, они сами кладбища не видели. и на похороны они не ходят. то есть, просто человека увозят. из тумбочки всё выкидывают, наверное сжигают, честно говоря, не знаю».

(Аня Агапова «Магазин ненужных вещей»)

4. Мятёжник – герой, выходящий «за пределы окружающей социальной структуры и создающий новую, то есть сильно видоизменённую социальную структуру» [4, с. 93]. Это Варя из пьесы С. Астрова «Моя подруга Варя», мама из пьесы Е. Алексеевой «Камино Норте», Даша из пьесы Н. Блок «Бомба», Варя из пьесы П. Бородиной «Варвары». Мятёжник, как правило, молод, имеет довольно высокое социальное положение, престижную профессию и средний или выше среднего доход. Психически здоров (или имеет незначительные психические отклонения – истеричность, болтливость и пр.) Не верующий, однако стремится преобразовать окружающий мир, пусть даже этот мир имеет свои вполне определённые границы (семья, многоквартирный дом, в котором герой живёт, страна и пр.):

(Варя оборачивается к дому. Поднимает кирпич, из тех, что обрамляли территорию сада. Бросает его в окно.)

ВАРЯ. Давай, просыпайся.

(Варя поднимает следующий кирпич. Бросает его в остатки окна.)

ВАРЯ. Я сказала, просыпайся.

(На пороге дома показывается Борис в трусах.)

БОРИС. Варь, как это понимать?

ДРУГИЕ. Варя села в машину и поехала. Какое-то время молча курила. <...>

ВАРЯ. Кать, мы больше никогда не увидим твоего папу. Поэтому знай, что он не твой папа. И я не была твоей мамой. Я сейчас только твоя мама. Давай снова знакомиться. Меня зовут Варя, а тебя?

(Не указано название пьесы и автор. П. Бородин «Варвары» или С. Астров «Моя подруга Варя»?)

Герой-мятежник может пройти путь до героя-защитника или героя-подвижника [2]. В ином случае созданный им мир будет крайне неустойчив и с течением времени исчерпает потенциал жизнеспособности.

Считая цель данной работы в достаточной степени достигнутой, мы тем не менее отмечаем, что анализ личности героя современной сцены требует более детальной проработки в рамках монографического исследования.

Литература

1. Азовцев Н. Рождение героя // Человек без границ. URL: <http://www.manwb.ru/articles/arte/theater/hero-scene> (Дата обращения: 23.09.2019).
2. Зыховская Н.Л., Павлова А.Ю. Современная литература в поисках нового культурного героя // Четвёртый международный профессиональный форум «Крым – 2018». Труды конференции. 2018. URL: <http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2018/disk/066.pdf> (Дата обращения: 23.09.2019).
3. Мертон Р. Социальная структура и аномия // Социс. 1992. № 3. С. 104–114.
4. Мертон Р. Социальная структура и аномия // Социс. 1992. № 4. С. 91–96.
5. Фестиваль «Любимовка» – пьесы // Фестиваль «Любимовка» [сайт]. 2019. URL: <https://lubimovka.ru/piesy> (Дата обращения: 23.09.2019).

ОСНОВАНИЕ РЕЖИССЁРСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ТЕАТРАЛЬНОГО ИНСТИТУТА ИМЕНИ БОРИСА ЩУКИНА

Г.В. Марченко, аспирант

Театральный институт имени Бориса Щукина

26 октября 1959 г. вышел приказ о зачислении на первый курс заочного отделения режиссёров-руководителей художественной самодеятельности. В 2019 году Театральный институт имени Бориса Щукина праздновал 60-летие режиссёрского факультета. Открытие кафедры режиссуры – заслуга верного ученика Е.Б. Вахтангова Б.Е. Захавы, народного артиста СССР, доктора искусствоведения.

Б.Е. Захава интересовался режиссурой ещё при жизни Евгения Багратионовича. Прошёл практическую школу Мейерхольда, проработав в ТИМе в качестве актёра несколько лет. Борис Евгеньевич учился режиссуре у великих мастеров, в 1925 г. стал ректором училища при Театре имени Евгения Вахтангова, хотя не отказался полностью от работы в театре, где поставил такие известные спектакли, как «Егор Булычов и другие» М. Горького, «Ревизор» Н.В. Гоголя. Основной период созревания творческой индивидуальности Бориса Евгеньевича пришёлся на начало XX в.

В это время в Советском Союзе власть достаточно чётко координировала духовное развитие рабочего класса. С этой целью в стране стали появляться Пролеткульты. Пролеткульт – сокращенное название пролетарских культурно-просветительских организаций, действовавших в первые годы революции. Цель работы Пролеткульта состояла в том, чтобы дать рабочему классу целостное воспитание, коллективную волю и мышление. Первая конференция была созвана в сентябре 1917 г. по инициативе заместителя Петроградского городского головы А.В. Луначарского, ставшего после Октябрьской революции наркомом просвещения.

Одно из главных положений Пролеткульта – приоритет коллективного сознания и массового творчества над индивидуальным: «Творческую самодеятельность масс Пролеткульт ставит в основу своей деятельности». Организация определила несколько задач. Первое – это попытка привлечения к культуре широких масс, ознакомление своих членов через многочисленные студии с художественной литературой и искусством. Второе – попытка создать новую пролетарскую культуру, которая будет созидаться пролетариатом для пролетариата. Она будет новой и по форме, и по содержанию. Принцип классовой принадлежности ставился во главу угла: пролетарии должны создавать искусство. Для реализации этих задач руководители Пролеткульта открывали театральные кружки на производствах, а в дальнейшем – студии и театры. Следует отметить, что Пролеткульт не смог отказаться от помощи профессионалов и занятия в этих кружках и студиях вели настоящие мастера, подчас крупнейшие актёры, режиссёры, хореографы. Несмотря на то, что Пролеткульт финансировался Наркомпросом, А.В. Луначарский не разделял полностью взглядов теоретиков Пролеткульта (В.Ф. Плетнёв, А.А. Богданов, А.К. Гастев). Поощряя стремление приобщить к культуре широкие народные массы, нарком просвещения при этом считал необходимым признавать достижения доре-

волюционной культуры. Уже с середины 20-х гг. Пролеткульт начал подвергаться критике, а в 1932-м прекратил своё существование. При всех противоречиях Пролеткульт внёс существенный вклад в «окультуривание народа», кроме того, многие выдающиеся профессиональные актёры и режиссёры начинали свою творческую деятельность в его недрах. Достаточно вспомнить, что С.М. Эйзенштейн начинал свой режиссёрский путь в Первом рабочем театре Пролеткульта.

Несмотря на уничтожение Пролеткульта как организации, Советская власть в 30-е гг. продолжала заниматься вопросами приобщения народа к искусству, в том числе театральному. В 1934 г. вышло постановление Наркомпроса о развёртывании сети колхозно-совхозных театров в целях лучшего культурного обслуживания широких слоёв колхозников и рабочих совхозов. Для осуществления постановления предлагалось обеспечить колхозно-совхозные театры пьесами, снабдив эти пьесы необходимыми режиссёрскими комментариями и пояснениями, привлечь лучшие государственные театры страны к творческому руководству колхозно-совхозными театрами.

Б.Е. Захава имел непосредственное отношение к практической реализации этого постановления. Именно в эти годы ему пришла мысль, что руководить самодеятельностью должны профессионалы. В журнале «Колхозный театр» неоднократно издавались его беседы с читателями о навыках практической работы режиссёра с актёрами, режиссёрские разборы пьес для театральных самодеятельных колхозно-совхозных коллективов. Благодаря его трудам многие самодеятельные кружки в 1930-е гг. получали профессиональную помощь. Вполне уместно предположить, что уже в этот период Захаву посещала мысль о создании в Театральном институте факультета, воспитывающего кадры для народных и любительских театров.

Несмотря на то, что сталинская власть держала культуру в угнетённом состоянии (при отсутствии теории бесконфликтности в драматургии и «равнение на МХАТ» в театральной сфере), всё же в Советском Союзе уделялось внимание народному творчеству и развитию самодеятельности.

После XX съезда партии (1956 г.) в стране началось возрождение культуры и искусства, в том числе и в области художественной самодеятельности. В эти годы она принимает необычайный размах. Возникают специальные методические центры по руководству самодеятельным искусством. С конца 50-х гг. наиболее интересные коллективы были награждены званиями народных театров. Широкое распространение получили также различные народные хоры, оркестры, цирковые, эстрадные и хореографические коллективы.

К этому времени Б.Е. Захава пришёл к убеждению: «Самодеятельность может расти и развиваться не иначе, как только с помощью профессионального искусства, в непрерывном взаимодействии с ним» [2, с. 16]. Художественная самодеятельность не может существовать и развиваться без участия режиссёров, обладающих профессиональными навыками.

Ещё в 1932 г. в ГИТИСе состоялось открытие режиссёрско-педагогического факультета, так родилось профессиональное режиссёрское образование в нашей стране. Ученик Е.Б. Вахтангова и В.Э. Мейерхольда, Б.Е. Захава, владевший методиками преподавания режиссуры, некоторое время работал заведующим кафедрой в этом институте. Однако вернувшись в родную школу, в Театральное училище имени Б.В. Шукина, он решил найти свой путь – подготовку режиссёров не для профессиональных, а для народных театров. В истории театрального образования таких прецедентов не было, поэтому необходимо было решить целый ряд вопросов, связанных со спецификой обучения и его структурой.

В 1959 г. по инициативе Б.Е. Захавы при Театральном училище имени Б.В. Щукина было открыто заочное отделение. Организатор точно сформулировал необходимость его появления: «Заочный режиссёрский факультет, созданный в нашем училище с целью подготовки режиссёров для коллективов художественной самодеятельности и народных театров, ставит задачу – поднять уровень самодеятельного искусства до степени профессионального» [3, с. 48].

Б.Е. Захава заложил определённые принципы обучения студентов-заочников. Срок обучения – 5 лет. Режиссура изучалась «от простого к сложному»: от статичных мизансцен к постановке студентами отрывков, дипломных спектаклей. При разборе пьесы использовалась идея «вахтанговского триединства» – единства времени, автора, коллектива.

Создавая факультет, Б.Е. Захава определил, что никаких скидок ни на самодеятельность, ни на заочную форму обучения училище делать не будет, так как законы искусства не претерпевают никаких изменений от того, где они применяются – на профессиональной сцене или в самодеятельности. Сам Вахтангов беспощадно относился к самодеятельности, которая не ставила перед собой цели достичь профессионального уровня. Благодаря такому подходу заочный факультет смог добиться впечатляющих результатов.

Педагогический состав училища выражал сомнения в необходимости такого факультета: никто не понимал, как учить режиссуре заочно. В результате было принято решение о приёме на факультет лишь тех абитуриентов, которые имели какое-то отношение к театральной деятельности.

По воспоминаниям Б.Е. Захавы, чувствовалась неуверенность педагогического состава, когда после первой 20-дневной установочной сессии, пройдя годичный курс по мастерству актёра, студенты-заочники разъезжались по своим городам: «Сопоставьте – целый год и двадцать дней!» [1, с. 95]. Все понимали, что усвоить такой объём знаний и навыков за столь короткий срок практически невозможно. Безусловно, студентам было дано задание в течение года отрабатывать упражнения по мастерству актёра, как на себе, так и привлекая к работе самодеятельные коллективы, с тем чтобы на следующую сессию привезти результаты своего труда.

Легко представить, какова была радость педагогов, когда через несколько месяцев на зачёте по мастерству актёра студенты демонстрировали высокую степень овладения навыками. Постепенно надежды педагогов оправдывались, студенты-заочники, по воспоминаниям Б.Е. Захавы, «между сессиями прорабатывали полученный опыт на практике в своих самодеятельных кружках, тем самым творчески развивали не только себя, но и свои коллективы, овладевая профессиональным подходом к профессиям режиссёра и актёра» [1, с. 96].

Заочное обучение имеет даже преимущество перед очным. Режиссёры-заочники всегда находятся в контексте народной жизни, могут черпать из неё темы для творчества, использовать это в своих спектаклях. Ведь именно в коллективах они могут совершать ошибки, исправлять их, творчески развиваться, тем самым доводить уровень всего коллектива до профессионального понимания сути своей работы.

За 60-летнюю историю режиссёрский факультет приобрёл безусловный авторитет, так как выпустил множество специалистов высокой квалификации. За эти годы, естественно, многое менялось. Сейчас Театральный институт имени Бориса Щукина готовит режиссёров для профессиональных театров. Большинство выпускников заслужили своими спектакля-

ми зрительское признание, добились настоящего успеха. Многие возглавляют театральные коллективы.

Литература

1. Захава Б.Е. Воспитание режиссёров в Щукинском училище // Театр. 1975. № 7–8. С. 95–99.
2. Захава Б.Е. Праздник человеческого духа // Октябрь. 1961. № 9. С. 16–25.
3. Захава Б.Е. Театральное училище имени Б.В. Щукина при Театре имени Евг. Вахтангова // Архив Т. И. им. Б.В. Щукина. 1951.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ АКТЁРСКОГО МАСТЕРСТВА В ТЕАТРАЛЬНОМ ИНСТИТУТЕ ИМЕНИ БОРИСА ЩУКИНА ПРИ ПЕРЕХОДЕ ОТ РАЗДЕЛА «Я В ПРЕДЛАГАЕМЫХ ОБСТОЯТЕЛЬСТВАХ» К РАЗДЕЛУ «Я В ОБРАЗЕ»

Ю.В. Лигаев, аспирант

Москва, Театральный институт имени Бориса Щукина

В Вахтанговской театральной школе существует уникальная, единственная в своем роде методика преподавания актёрского мастерства. Это жёстко очерченная обязательная программа поэтапного освоения элементов Школы.

Среди важнейших отличий Щукинской школы:

1. Жёсткая последовательность освоения элементов актёрской техники.
2. Целый год посвящён подходу к сценическому образу.
3. Кафедральность преподавания (нет системы мастерских – все работают со всеми)

[см.: 2].

Обучение студентов актёрскому мастерству начинается «с себя». Главное условие на первых этапах обучения – идти от себя, научиться искренне верить в то, что всё происходящее на сцене происходит лично со мной. В основе этой логики обучения лежит понимание того, что актёрское искусство начинается с личности самого актёра, его ощущений, реакций и рефлексов. Всё это обобщается понятием «Я». Именно от «Я» в предлагаемых обстоятельствах начинается знакомство со сценой и профессией.

К третьему семестру обучения в Щукинском Театральном институте начинается освоение приёмов работы над образом, умение «стать другим, оставаясь самим собой» (Б.Е. Захава). Студенты переходят от «я в предлагаемых обстоятельствах» к подходу к образу. Данный переход является весьма сложным, так как учащимся предстоит перенести в образ наработанные навыки, которые ранее применялись только в контексте собственного проживания ситуации.

Б.Е. Захава выделяет следующие аспекты процесса формирования умения работать над ролью: «Во-первых, метод изучения действительности, которая должна найти своё отражение в сценическом образе; во-вторых, анализ материала, данного драматургом (анализ роли); в-третьих, метод актёрской работы на репетициях, дома и на спектакле» [1, с. 51].

Перечисленные методы помогают студентам подготовиться к процессу работы над ролью, когда рождение сценического образа будет носить естественный, органический характер.

Одна из центральных форм работы на втором курсе в Щукинском институте – это этюды к образу. По словам П.Е. Любимцева, «этюды к образу на литературном материале – “самый щукинский” раздел вахтанговской учебной программы. В других школах, как правило, такого не осваивают. Исключения бывают, но их немного» [3, с. 177].

Четвёртый семестр занимает работа над педагогическими отрывками, которая проходит под руководством педагогов кафедры. Данная форма работы позволяет студентам собрать воедино то, что было изучено ранее. Л.М. Шихматов следующим образом говорит о данном разделе: «Работа над первым отрывком, как мне кажется, состоит в содействии слияния индивидуальности студента с предлагаемыми обстоятельствами роли, её действиями, поступками и текстом» [4, с. 187].

Основная задача раздела работы над отрывком – помочь студенту научиться самостоятельно работать над ролью. В итоге учащиеся должны получить такой опыт, который поможет им в дальнейшей профессиональной деятельности, а также в учёбе на следующих курсах.

Важным аспектом данной исследовательской работы стал поиск тех проблем, с которыми сталкиваются студенты при переходе к работе над образом. Такие трудности начинаются уже с того момента, когда для студентов подбирают подходящий материал для этюдов над образами. Соотношение индивидуальности начинающего актёра и предлагаемого ему образа должно строиться на значительном сходстве. При этом под *индивидуальностью актёра* понимается не просто набор внешних данных и общих характеристик, но целый психофизический комплекс.

Вместе с тем, важнейшей из проблем становится сам факт перехода студентов от существования на сцене по принципу «я в предлагаемых обстоятельствах» к работе над ролью. В данном аспекте главной проблемой становится понимание того, как можно быть другим, оставаясь собой. Как правило, студентам поначалу сложно перейти к образу, над которым они работают.

В сущности, все частные проблемы, возникающие на данном этапе обучения на актёрском факультете, исходят из двух основных ситуаций: 1) столкновение с литературным материалом, процесс восприятия, анализа, эмоционального вовлечения и пр.; 2) переход от «я в предлагаемых обстоятельствах» к работе над ролью, при котором студентам необходимо понять механизм, который помогает актёру присвоить систему отношений (к партнёрам, к обстановке, событиям и пр.).

Все остальные проблемы так или иначе связаны с этими двумя положениями. Так, например, при взаимодействии с литературным материалом у студентов могут возникать следующие сложности:

- сложность в восприятии исторической эпохи;
- включение в логику произведения, построенного по принципам какого-либо литературного направления и жанра;
- фантастичность героев и ситуаций, которые сложнее присвоить;
- работа с историческими личностями, их неоднозначная трактовка;
- особенности работы со стихотворными текстами.

В свою очередь, непосредственный переход к работе над ролью сложен из-за самого процесса самых разных отношений, физического самочувствия и т. д. С одной стороны, нужно прийти к другому образу, а с другой – сохранить естественность. Делается это через сложный процесс присвоения суммы отношений героя.

Кроме того, вопрос о переходе всегда носит индивидуальный характер. Если одни студенты испытывают сложности при переходе к работе над ролью, то другие, напротив, чувствуют облегчение, так как им сложнее говорить о себе на сцене, а другой образ даёт возможность забыть об этой проблеме и полностью погрузиться в игровой процесс.

Для того чтобы найти пути решения проблем, связанных с переходом студентов к работе над ролью, был проведён ряд бесед с ведущими педагогами по актёрскому мастерству Театрального института имени Бориса Щукина. Необходимо сказать, что каждый педагог на основе принципов Вахтанговской школы выстраивает свои методы работы со студентами при переходе к работе над ролью. Кроме того, каждый из них определяет свои наиболее актуальные проблемы.

Анализ педагогической практики, а также экспертный опрос позволили сформулировать основные пути преодоления проблем, которые возникают у студентов при переходе от «я в предлагаемых обстоятельствах» к работе над образом в роли.

На начальном этапе перехода педагогу, прежде всего, следует познакомиться со своими студентами, услышать их, понять, в чём заключается их индивидуальность. На необходимость понимания этой актёрской индивидуальности указывают и педагоги актёрского мастерства, и опыт педагогической практики. Исходя из понимания этой индивидуальности, можно выстраивать тактику дальнейшей работы. Также важнейшим условием на начальном этапе, является создание благоприятной психологической атмосферы – только в этом случае, студенты смогут почувствовать свободу и начать творить.

Что касается самого процесса работы над ролью, то здесь можно выделить различные методы, которые могли бы помочь студентам перейти на новый этап обучения максимально успешно:

1. Предварительный тщательный анализ характера героя, которого предстоит сыграть. Выстраивание деталей образа – от самых общих до мелких и конкретных.

2. Постоянная практика с разбором, комментированием и пробами – до того момента, пока студентом не будет схвачена суть отрывка. Основная цель такого подхода – достичь момента, когда студент почувствует себя свободным в игре.

3. Другой подход, в сущности, имеет те же задачи – дать возможность начинающему актёру стать свободным в своей игре. Но этот подход имеет «выжидательный» характер. Так, предлагается не торопить репетиционный процесс, а напротив, в подготовительной работе дожидаться момента, когда студенты не только на интеллектуальном, но и на эмоциональном уровне смогут включиться в работу, в предлагаемый литературный материал, в отношения, которые диктуются образами и пр.

4. Подсказка, решение роли или сцены. Иногда случается так, что студент долгое время не может поймать зерно роли, ухватить ту сцену, которую играет. Тогда решение со стороны педагога, конкретная подсказка, уточнение самочувствия героя, его физических ощущений и т. д. могут помочь переключаться на более простую задачу, и уже исходя из неё, освоить роль.

5. Обучение общению с партнёром по сцене. Для этого необходимо терпеливо нарабатывать навыки в процессе игры, вновь и вновь повторяя отрывок, пока, наконец, партнёры не начнут действительно воспринимать друг друга, слышать, включаться в общение эмоционально.

В целом, необходимо понимать, что все эти методы работы не взаимоисключают, но дополняют друг друга. Конечно, в учебном процессе необходимо подстраиваться под индивидуальности студента. При этом необходимо помнить о главной задаче педагога – создание благоприятной психологической атмосферы, при которой у студентов сформируются само-

стоятельные профессиональные навыки, которые они потом смогли бы применять уже за пределами вуза в своей профессии.

Литература

1. Захава Б.Е. Мастерство актёра и режиссёра: учебное пособие / Под общ. ред. П.Е. Любимцева. 6-е изд. – СПб: Планета музыки, 2013.
2. Любимцев П.Е. Вахтангов продолжается. Щукинская школа вчера и сегодня. – М.: Navona, 2017.
3. Любимцев П.Е., О.В. Силаева. Вахтанговская театральная школа: учебное пособие. – М.: Т. И. им. Б. Щукина, 2010.
4. Шихматов Л.М., Львова В.К. Сценические этюды: Учебное пособие / Под ред. М.П. Семакова. 6-е изд., стер. – СПб: Издательство «Лань», Издательство «Планета музыки», 2014.

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ В ПЕСНЯХ, СТИХАХ И ТЕАТРАЛЬНОМ ТВОРЧЕСТВЕ В.С. ВЫСОЦКОГО

Р.С. Немов, д. психол. н., профессор

Москва, Московский институт психоанализа

Психология личности, разрабатываемая в России с последних десятилетий XX в., в настоящее время находится в сложном положении. Многие её теории и методы были заимствованы за рубежом и, как выясняется сейчас, далеко не полностью отражают особенности современной российской культуры. Кроме того, содержащиеся в трудах зарубежных психологов описания личности далеки от реальной действительности.

В более выгодном положении с этой точки зрения находится российская художественная литература, где широко представлена и разносторонне описана личность. Одним из лучших её образцов являются песни и стихи В.С. Высоцкого. В данной работе со ссылками на них раскрываются лучшие черты личности современного россиянина.

Реальным источником достаточно полных и разносторонних знаний о «живой» личности были и до сих пор остаются искусство и литература, прежде всего художественная, если иметь в виду её лучшие произведения. К последним по праву относится песенное и поэтическое творчество В.С. Высоцкого. Популярность его стихов и песен среди народных масс с каждым годом возрастает, несмотря на то, что поэт и бард в советское время не был признан официальными представителями литературы и искусства и ушёл из жизни почти сорок лет назад. Данный факт, в частности, объясняется тем, что в своём песенном и поэтическом творчестве В.С. Высоцкий сумел образно, точно и правдиво отразить лучшие черты личности россиян. Это ему удалось сделать благодаря чрезвычайно развитой эмпатии. Данный факт давно заметили филологи, в частности В.И. Новиков. В своей богатой и глубокой по содержанию книге он пишет: «Творчество Высоцкого – непрерывный процесс перевоплощения, переживания чужих жизней, ... чужих точек зрения» [1, с. 235]. «Высоцкий не просто проживал в России, он ею жил» [там же, с. 212].

С психологической точки зрения песенное, поэтическое и театральное творчество В.С. Высоцкого можно воспринимать как попытку глубоко понять, разносторонне и образно представить личность современного россиянина, прежде всего, того, который родился и жил в советское время.

Соответственно, творчество Высоцкого может служить источником таких знаний о психологии россиянина, которые трудно и практически невозможно получить из научной литературы по психологии личности. Хотя литературные произведения, особенно песни и стихи, строго говоря, не являются научными исследованиями, не соответствуют многим требованиям современной науки, они полнее, чем эти исследования, отражают личность, которая существует в действительности. В этом смысле они могут стать источником постановки и решения актуальных научных проблем, касающихся психологии личности. Ощущение жизненной глубины и правдивости представлений о личности россиянина в песнях и стихах В.С. Высоцкого возникает, по мнению В. Новикова, «от глубинных сопереживаний герою»

[там же, с. 238]. Поэзия, песни и театральное творчество В.С. Высоцкого – это своеобразная энциклопедия действительной жизни россиян в советское время². Типичным представителем такой личности был при жизни и сам автор обсуждаемых песен и стихов. Ему было свойственно многое из того, о чём он пел, писал и говорил со сцены.

В песнях, стихах и театральном творчестве В.С. Высоцкого нашли отражение лучшие качества личности россиян, в том числе следующие:

- любовь к Родине, тяжёлые переживания, связанные с её бедами и проблемами;
- горечь, разочарование человека, любящего свою страну и народ, от того негативного, что в этой стране происходит;
- честность, порядочность, принципиальность;
- моральная чистота, ценностно-смысловая устойчивость;
- доброта, сострадание к людям;
- готовность прийти на помощь;
- дружба и верность ей;
- сочувствие, сопереживание людям, попавшим в беду;
- совестливость, чувство личной ответственности перед теми людьми, судьба которых сложилась трагически;
- признание права человека оставаться свободным;
- уважение к тяжёлому труду, к людям, связанным с опасными для жизни профессиями;
- прославление любви как высшего человеческого чувства;
- мечтательность и романтичность;
- стремление к высшим достижениям во всём;
- вера в человеческие силы и способности;
- надежда на лучшее будущее;
- высокоразвитое чувство юмора;
- скромность;
- любовь ко всему прекрасному, в том числе к тому, что создано природой.

Всё это в личности россиянина сочетается с резко выраженным отрицательным отношением к тому негативному, что происходит в современной России. Такое отношение проявляется в следующем:

- признание противоречивой природы людей, сочетания у них ума и глупости, доброты и зла, доверчивости и обмана, правды и лжи;
- нескрываемые ирония, юмор и сарказм, проявляемые по отношению к безнравственным поступкам людей;
- осуждение культа силы, правового и морального нигилизма;
- презрительное отношение к людям, находящимся у власти и нарушающим правовые и моральные нормы;

² С этой точки зрения личность, которая представлена в стихах и песнях В.С. Высоцкого, следует, скорее, рассматривать не как современную, а как личность определённого периода жизни России. Но это справедливо только по отношению к критическому восприятию личностью действительности. Что касается положительных личностных черт, то они до сих пор представляют лучшие черты личности россиян.

- обличение человеческих пороков: глупости, примитивности, низкой культуры и низших человеческих страстей;
- нетерпимость к подлости, тупости и пошлости.

Все перечисленные качества личности россиянина в песенном, поэтическом и театральном творчестве В.С. Высоцкого сочетаются с его глубоким убеждением в подлинной духовности большинства людей, живущих в России.

Из сказанного выше следует, что разрабатываемая в нашей стране научная психология личности нуждается как минимум в двух существенных изменениях:

1. Необходимо перейти к изучению не универсальной, внесоциальной и внекультурной личности, а к исследованиям культурно обусловленных личностей. Речь идёт о том, чтобы особым образом относиться к исследованию личностей россиян, а не просто механически переносить на российскую действительность то, что характерно для личностей, представляющих другие культуры.

2. Предметом научных исследований должны стать реальные личностные особенности, присущие людям, в частности, те, которые нашли отражение в художественной литературе. Они не только в художественной, но и в научной литературе по психологии должны описываться словами высокохудожественного текста, а не в псевдонаучных терминах, таких, например, как «ассертивность», «экстраверсия», «интроверсия», «сензитивность», «экстрапунитивность», «интрапунитивность», «личностный конструкт», «локус контроля» и другие, которыми за последние годы наводнилась российская психологическая литература, посвящённая личности.

В качестве исходной точки для определения предмета научного исследования личности, представляющей российскую действительность и культуру, мог бы стать представленный выше набор лучших личностных свойств, присущих россиянам и нашедших отражение в песенном, поэтическом и театральном творчестве В.С. Высоцкого.

Литература

1. Новиков В.И. Высоцкий. 8-е изд., стер. – М.: Молодая гвардия, 2018 (Серия «ЖЗЛ»).

ТРАГЕДИЯ ЛИЧНОСТИ В СУБСТАНЦИАЛЬНОМ ТЕАТРЕ ЛЕОНИДА АНДРЕЕВА

М. Панаотович, д. филол. н., доцент
Университет города Нови-Сад (Сербия)

Учитывая сложившееся мнение, что у настоящих писателей «психологии больше, чем у всех психологов вместе взятых» [1, с. 6], а также тот факт, что известные психологи признавали огромное значение литературы в изучении личности, данная статья призвана обратить внимание на диалог психологии с драматургией Леонида Андреева. Речь пойдёт о *субстанциальном театре* известного драматурга начала XX в. – *театре*, в котором писатель рассматривает конфликт человека с *субстанцией*.

Леонид Андреев – автор двадцать одной пьесы и семи сатирических миниатюр. В своих драматургических произведениях, а также в прозаическом творчестве («Рассказ о семи повешенных», «Мысль», «Мои записки» и т. п.) писатель проверяет личность человека и его включённость в социальный контекст. Здесь надо обратить внимание на определение личности как «относительно устойчивой системы поведения индивидуума, построенной прежде всего на основе включённости в социальный контекст» [6]. Именно в *субстанциальном театре* остро выдвигается относительность устойчивости человеческой личности. Герои Леонида Андреева являются самобытными индивидуумами, но они вступают в конфликт с субстанцией, т. е. с некоторым иррациональным и ирреальным началом устройства мира.

В субстанциальном театре Леонида Андреева мы находим специфический драматический конфликт, отражающий взаимоотношения человека с «наиболее сложной категорией андреевской онтологии», с Абсолютом, или Субстанцией. Субстанция представляет собой «Высший разум Вселенной», и в пьесах данного периода она «не определяется конкретно, а выступает лишь в ряде своих атрибутов, важнейшие из которых – трансцендентность и иррациональность» [3, с. 85]. Такова природа драматического конфликта в пьесах «Жизнь Человека» (1906), «Царь Голод» (1907), «Чёрные маски» (1908), «Анатэма» (1909) и «Океан» (1910).

Обращая особое внимание на типологию характеров персонажей данных пьес, можно выделить три типа героев: 1) тип героя-нищанца, 2) герой двойственной природы и 3) обобщенный тип героя.

Для *героя-нищанца* характерна чрезвычайная логическая деятельность/активность. Это такие мыслящие типы, которые всё происходящее вокруг анализируют весьма подробно и осторожно. Активная работа ума, исключительно логическое начало их существования приводят их к противостоянию всем другим героям, а следовательно, и к жизни вне общих законов социума. Например, *Царь Голод* – один, у него свои законы и свои «игры». Эти игры всегда кровавые, суровые, и непрерывно повторяющиеся. *Анатэма* – тоже герой-нищанец, бросающий вызов Богу, а на самом деле сам претендующий на место Творца (см. слова *Анатэмы* в прологе пьесы).

Героями двойственной природы являются протагонисты пьес «Океан» и «Чёрные маски». И Хагарт, и Лоренцо – архетипы сильной личности, противоречивой натуры, колеблющейся

между тёмными (удвоение сознания Лоренцо, загадочное убийство Хаггарта) и светлыми (чистая любовь к донне Франческе, счастливая семейная жизнь с Марриет) началами своей души.

Человека из пьесы «Жизнь Человека» можно считать *обобщённым героем*. Свойства его личности трудно определить, так как «пьеса в целом довольно условна» [4, с. 132]. Образ данного героя надо рассматривать в сопоставлении с Женой, имея в виду тот факт, что Человек без Жены не может осмыслить свою жизнь – ни в беде (картина «Любовь и бедность»), ни в богатстве (картина «Бал у Человека»). Он даже сам себя не знает (очень характерна сцена молитвы отца), ему только кажется, что своими стараниями, разумом и волей он может изменить ход судьбы.

Данная типология весьма условна и является лишь попыткой категоризации андреевских героев. С целью более глубокого проникновения в психологический анализ характеров можно обратить внимание на одну из основных тем андреевского творчества в целом – на проблематику силы и слабости человеческого разума перед законами субстанции.

В «Жизни Человека», первой из субстанциальных пьес, создавая своего обобщённого героя, Андреев пишет о слабости и беспомощности человеческого разума в процессе понятия и принятия законов жизни, а также о невозможности ими овладеть. Человек не в состоянии постичь тайны вселенной, суть субстанции. Человек (как и назван герой данной драмы), опираясь исключительно на ум, логику, не в состоянии понять сам себя – он даже не умеет искренне помолиться за своего сына. Человек владеет лишь неясными представлениями о себе и окружающей действительности. Андреев считает, что таким Человеком может стать каждый из нас: жертвой круга невинности, марионеткой судьбы, одновременно и злым, и хорошим, и благородным (картина «Бал у Человека») и горделивым (сцена молитвы за сына). По своей натуре такой герой – богоборец, так как его ум не в состоянии понять свою слабость, вследствие чего и проявляет претензии к Творцу.

Героем-нищанцем является *Царь Голод*, протагонист второй из пьес субстанциального театра Андреева. Царь Голод убеждён в том (опять активная работа ума!), что мир меняется только кровью – бунтом и революцией. Поэтому он и выступает в роли Бога, Царя, того, кто голодных призывает к бунту. Основное желание данного героя – приобрести покой, отдохнуть (см. разговор с Временем в первой картине), хотя он сам покоя не находит: в зависимости от обстоятельств он или лакей, или Царь, то на стороне победителей, то на стороне побеждённых (очень характерен финал пьесы: «Мёртвые встают!» – т. е. покоя никогда не будет).

Лоренцо, герой двойственной природы, является наглядным примером того, как «переизбыток ума» разрушает человека. Много света в его дворце (где свет символизирует ум, знание; он хочет видеть, приветствовать и знать/узнать³ всех гостей своего дворца/души) – и это уничтожает сам дворец, а Лоренцо погибает в огне своей души. Сомнение в любви (из трёх жён он не узнает свою Франческу, хотя *уверен*, что он точно *знает* её глаза, движения и голос), сомнение в своём происхождении (главной проблемой является вопрос, чей он сын – герцога или конюха), и сомнение в своих словах (даже слова и звуки песни, которую он сочинил, ему изменяют) – эти три сомнения разрушают сознание героя, приводят его в состояние удвоения личности. Тот, кто исключительно умом хотел понять законы любви, законы истории, жизни и человеческой души (история жизни его матери во время путешествия отца, герцога,

³ Его знание перекликается с узнаванием, так как речь идёт о маскарade, у всех гостей – маски, и эти маски разные.

в Иерусалим), был поражён тем же умом – напряженным стремлением только логикой объяснить себе жизнь. Сам Андреев по поводу измены своей второй жены писал, что месяц жил в напряжённом стремлении только логикой объяснить себе происходящее [5, с. 89].

В пьесе «Анатэма» Андреев ещё глубже заговорит о слабости, беспомощности своих мыслящих героев. Анатэма хочет постичь законы бытия, увидеть, что находится за Входами (т. е. за Дверью в Вечность), он старается «цифрами постичь» Бога. В *задверной тишине* он услышит вызов – и дальше «играет в Давида», старого верующего еврея. На поле борьбы разума (Анатэма, адвокат Нулис) с сердцем (добродушный верующий Давид), Андреев выдвигает вопрос нигилизма – отрицающий не может без отрицаемого. В результате Анатэма является трагическим персонажем, богоборцем, рационалистом, отрицающим Бога, и завистником, стремящимся к тому же Богу.

Хаггарт, герой двойственной природы, является образцом богатой и разносторонней личности. Но он тоже находится между умом и сердцем, между берегом – разумно-счастливой семейной жизнью, и отцом-океаном – стихией. Создавая своего «морского разбойника», Андреев рассматривает проблему свободы личности, храбрости, относительности включённости индивидуума в социум. И в данной пьесе Андреев проблематизирует вопрос о назначении и силе ума, разумного начала. Подчёркивается основная идея драмы: если герой забудет о стихии внутри себя и всю свою жизнь построит исключительно на началах ума и логики, то он навсегда потеряет себя (Хаггарта проклинает мать его сына, он сам пленник времени – лермонтовский парус: «...счастья не ищет и не от счастья бежит»).

Природа драматического конфликта в данных пьесах субстанциального театра определяется человеческим противлением законам Вселенной. Сама субстанция является высшим планом: человек не может постичь её, она всегда останется для него чем-то иррациональным и трансцендентным. Характерно, что между человеком и субстанцией всегда стоят слуги того Абсолюта – Некто в Сером, Некто, ограждающий входы, Господин у океана, Чёрные маски, Царь Голод. *Некто в Сером* представляет рок, судьбу, это трансцендентный персонаж, спокойно наблюдающий «круг железной предназначенности». *Царь Голод* – ипостась мировой воли Шопенгауэра, которая непрерывно действует, но никогда не довольна результатами. Таким образом, автор никогда не сопоставляет человека прямо с субстанцией, всегда есть какое-то лицо, представляющее субстанцию.

Включённость героя в социальный контекст в большой степени проверяется и его отношением к женщинам. В этом смысле женские образы служат ещё одним важным аспектом в психологическом анализе личности героя.

В женских образах субстанциального театра Андреева мы обнаруживаем развитие, своеобразное движение, т. е. имеем налицо динамическое начало в типологии женских характеров. В первой субстанциальной пьесе Жена («Жизнь Человека») была оруженосцем (словами самого Человека), поддержкой, полной внимания и понимания (особенно это видно во второй картине «Любовь и бедность»), готовой на жертву и подвиг ради любимого (Жена сопровождает Человека и на балу, и в трудный период болезни сына). Весьма существенна сцена молитвы отца и матери за здоровье и жизнь сына, в которой Андреев показывает себя мастером психологического портрета: именно в словах молитвы писатель тоньше, нежнее раскрывает и рисует гордость Человека и смирение Жены.

В «Чёрных масках» жена выступает в роли попутчицы жизни – она искренно любит, понимает и поддерживает. Франческа хочет спасти Лоренцо, делая вид, что всё так, как ему ка-

жется. Очень важна её попытка устроить ещё один бал, чтобы Лоренцо пришёл в себя, – она всех просит, чтобы были внимательны к больному. Франческа готова не только на жертву и подвиг (например, вместо сумасшедшего Лоренцо она принимает вызов на дуэль), но и на потенциальную измену. Сначала, в глазах самого Лоренцо, потенциальная измена реализуется через мотив утروения образа любимой, а потом и в сцене пожара: Франческа покидает дворец в огне во имя их сына, которого «носит в чреве». Хотя это измена весьма условна, в плане структуры драмы она очень существенна – затрагивается важный вопрос, касающийся Андреева-психолога и Андреева – мастера структуры, т. е. формы текста.

Важно понять структуру данной пьесы: с одной стороны, для понимания образа жены очень важно обратить внимание на сцену её прощания с мёртвым Лоренцо, а с другой – данная сцена находится в особом диалоге с той сценой, когда Лоренцо окончательно теряет ум – именно утروение образа любимой окончательно убивает его сознание. То есть Андреев и структурно дает две реальности: он не только пишет об удвоении сознания своего героя, о том, как логика убивает душу в человеке, но и композиционно, самой структурой текста подчёркивает свою главную идейную концепцию.

Жена Давида Сура – хорошая супруга, мать, верна своей работе и семье, но на самом деле она не в состоянии понять своего Давида. В ключевой момент она не станет поддержкой своему мужу. Характерна сцена с женщиной и мёртвым ребёнком: Сура говорит женщине, что Давид ей поможет, в то время как Давид уже хочет убежать от всей этой суматохи, от бешеной толпы.

В пьесе «Океан» женский образ ещё сложнее: Марриет любит, поддерживает, но, как и предыдущий образ, в сущности, не понимает своего мужа. Она не может понять истинную природу Хаггарта – человека стихии, и, в отличие от Суры, которая только остаётся на стороне не понимающих Давида, Марриет ещё и проклянёт отца своего «малого нони», именно сына назначив убийцей отца.

Все эти женщины – жёны и матери, которые или не в состоянии сберечь своих потомков (Жена, Сура), или, наоборот, именно благодаря детям сохраняют память о любимом, хорошую (Франческа) или злую (проклятие Марриет). В данном контексте отношение жён к своим мужьям, так же как и мужей к жёнам и их детям, мы можем толковать как намёк на ещё одну великую тему творчества Андреева – отношение человека к тайнам бытия.

Человеку противопоставлен *Некто в Сером*, *Анатэме* – *Некто, ограждающий входы*, *Голодные* противостоят *Царю Голоду*, *Лоренцо* – *Чёрным маскам*, *Хаггарт* – *Океану*. *Некто в Сером*, *Царь Голод* и *Чёрные маски* – таинственные силы, определяющие ход человеческой жизни. Человек не может влиять на их законы (*Некто в Сером* – свидетель всего происходящего, *Царь Голод* – играет с людьми, но против своей воли), или, в определённой степени, является ответственным за свои поступки. Например, в пьесе «Чёрные маски» тайные силы бытия существуют в самом человеке. В таком порядке вещей человек имеет возможность повлиять на законы субстанции, а если имеет возможность – является и ответственным за жизнь своей души/дворца. Лоренцо сам хотел побольше света, он сам съёл свой дворец/душу – вначале упрямством, а потом и сомнением, неуверенностью в себе – в своём происхождении, в любви своей жены, в словах и звуках своей песни.

В «Анатеме» и «Океане» природа отношения человека к субстанции немного меняется. Между человеком, протагонистом драмы, и субстанцией является лицо-посредник. Так, между Давидом и *Некто, ограждающим входы*, стоит Анатэма, дьявол, посредник между небом

и землёй. Сам человек, Давид, входит в столкновение не с тайнами бытия, а с посредником, имеющим претензии к самому Творцу. И в «Океане» между человеком, людьми берега и стихией, океаном, стоит Хаггарт, морской разбойник, дьявол, сам имеющий претензии к тайнам существования. Сам он входит в столкновение с субстанцией, в данной пьесе олицетворяемой стихией – Океаном. В этом смысле и Анатэма, и Хаггарт являются богоборческими персонажами – оба они отрицают уже сложившиеся законы бытия и претендуют на свои законы. Проблематика *богоборчества* и *боготворцев* также важна для понимания свойств характера андреевских персонажей, но в данном случае она нас выводит из плана психологии личности и ведёт к архетипическим бинарным оппозициям [см. 1, с. 17], в рамках которых Андреев реализует свои философско-идейные концепции. В раннем драматическом творчестве, а именно в субстанциальном театре Андреева мы находим архетипы философского типа (*Время – Вечность*, в пьесах «Жизнь Человека» и «Царь Голод» Человек, Голодные – герои *временные*, а Некто в Сером и Царь Голод – *вечные*), нуминозного типа (*Божественное – Дьявольское* в «Анатэме») и социоисторического типа (*Революция – Мир* в «Царе Голоде»).

Анализ свойств личности главных протагонистов субстанциального театра Леонида Андреева, так же как и роль женских персонажей, отношение героев к жёнам, тайнам бытия, самим себе, свидетельствуют о диалоге литературного текста с психологией. Перечитывая такие пьесы, как «Жизнь Человека», «Царь Голод», «Анатэма», «Чёрные маски» и «Океан», мы становимся свидетелями авторских размышлений о силе и слабости человеческого ума, о трагедии человека, живущего исключительно разумом, об ограниченности воли личности, об удвоении сознания вследствие крайней исключительности и постоянной недоверчивости, о природе сознания (сознание становится тюрьмой, если герой живет своей идеей-фикс) и эфемерности счастья, об отношении сознания и мысли, сознания и сердца, о гордости, смирении, природе бунта, о столкновении начал в сознании героя, борьбе иррационального и разумного, о зависимости человека от непознанного, ирреального начала мира... В своих пьесах Андреев выступает как аналитик человеческой личности. Можно сказать, что, с одной стороны, осмысливая свою собственную жизнь, Андреев становится писателем-психологом (о чём свидетельствуют факты, сопровождающие истории таких пьес, как «Жизнь Человека», «Чёрные маски»), а с другой – реализуя свои творческие идеи, работая над формой своих пьес, Андреев становится и художником жизни в её социально-исторических и философско-психологических проявлениях.

Литература

1. Большакова А.Ю. Архетипы русской литературы: средневековые – классика – современность // Своеобразие и мировое значение русской классической литературы. – М., 2017.
2. Красс Н.А. Психологические портреты героев русской литературы XIX века. – М.: Российский университет дружбы народов, 2007.
3. Печёнкина А.О. Три театра Л. Андреева: онтология автора и её отражение в модификациях драматического конфликта: дис. ... к. филол. н. – М., 2010.
4. Проц Д.Е. Типология характеров и способы их воплощения в драматургии Л.Н. Андреева. – Орел, 2005.
5. Скороход Н. Леонид Андреев. – М.: Молодая гвардия, 2013 («ЖЗЛ»).
6. Психологический словарь. [Электронный ресурс]. URL: www.psi.webzone.ru (Дата обращения: 24.11.2019).

ТАНЕЦ МАДОННЫ: О ПЛАСТИКЕ МЫСЛИ КАК ТАКОВОЙ

А.П. Люсый, д. филол. н., к. культурологии
Москва, Институт кино и телевидения (ГИТР)

Несколько лет назад американская поп-звезда Мадонна представила клип на сингл (так называется грампластинка, на каждой стороне которой размещена только одна музыкальная композиция) «Living For Love» («Жить ради любви») из своего нового альбома «Rebel Heart» («Мятежное сердце»). Певица примерила элегантный и страстный образ матадора в процессе борьбы с танцующими мускулистыми минотаврами. Жакет из красного шёлкового бархата с ручной вышивкой и укороченные брюки с лампасами для певицы создала набирающая популярность российский модельер Ульяна Сергеенко, работающая в ретростиле *Russian Lady*, как это называли на Западе. Завершался ролик цитатой из книги «Так говорил Заратустра» философа Фридриха Ницше: «Ибо человек – самое жестокое из всех животных. Во время трагедий, боя быков и распятий он до сих пор лучше всего чувствовал себя на земле; и когда он нашёл себе ад, то ад сделался его небом на земле» [7, с. 158]. Так воплотилась мечта самого философа о танцующих (и поющих) идеях самосозидания-самовыворачивания. Такие формы приобрёл и посыл философа: человек – это нечто, что следует преодолеть.

Впрочем, что касается Мадонны, здесь всё же не мысль танцует, а скорее, танец мыслит, как может, комбинирует и транзисторирует. В смысле транзистологии. Но как выглядит дизайн головного мозга в своей функциональности? Об этом размышляет Б. Гройс. В разных фильмах ранее не раз делались попытки показать на экране саму фигуру мыслителя в процессе размышлений. Ясно, что в принципе он должен сидеть (в той или иной оптимизационной степени Сизиф кабинета) и думать. Но такой подход противоречит самой динамичной природе кино, где смысл заключается в том, чтобы двигаться с максимально возможной скоростью, чаще с помощью самых современных средств передвижения, и при этом метко стрелять.

По мнению Б. Гройса, первым шагом к изображению мысли как таковой стали кун-фу фильмы. Мыслители кун-фу утверждают: у того, кто овладел искусством кун-фу, идеи совпадают с движениями, а движения неотделимы от мысли. «Он движется так, как он мыслит, и мыслит так, как движется. Его жест – это его мысли, а его мысли – это его жест. Король кун-фу, абсолютный мастер – это человек, у которого нет чувств, нет переживаний, у которого есть только движения мысли, и движения мысли – это движения тела. Так что первая попытка изобразить мыслителя в фильме происходит в фильмах кун-фу. Полагаю, это очень важный сдвиг в истории европейского кино, потому что до сих пор воплощённый Логос либо висел на кресте неподвижно, либо сидел в роденовской форме человека, отдыхающего после фитнеса» [5].

Сам принцип приведения в движение как основное орудие фильма, кино как такового, означает негацию, повсеместное разрушение, тотальное убийство всех присутствующих ради конечного торжества той или иной идеи. Обычно правом сказать что-то нетривиальное и умное в американских фильмах наделяется киллер-профессионал. При этом вынужденный

убийца из страсти ничего по-настоящему глубокого сказать не может. Вот подтверждение тому, что только абсолютное движение, абсолютное разрушение и абсолютное приведение в движение чего угодно оправдывает на экране именно философское высказывание, диалектическую сущность философии.

Самый же философский из призов пока заслуживает любимый многими фильм Славоя Жижека «Матрица», в котором узнаёт себя практически любая теоретическая концепция. Сами авторы, как установлено, внимательно читали Лакана. Приверженцы Франкфуртской школы увидели в «Матрице» «экстраполированное воплощение Kulturindustrie, отчуждённо-овеществлённую социальную Субстанцию (Капитал), воспринимаемую непосредственно, колонизирующую нашу внутреннюю жизнь, использующую нас в качестве источника энергии; сторонники New Age видят в ней источник размышлений о том, что наш мир – это только мираж, порождённый всемирным Разумом, который воплотился во Всемирной паутине...» [5].

Разум воплотился в паутине, идеально совпавшей с нелинейной природой мышления. Среди философских предтеч «Матрицы» – автор знаменитого эссе «Орнамент и преступление» Адольф Лоос, который в области архитектуры был тем же, кем А. Шёнберг был в музыке, Л. Витгенштейн – в философии, а Карл Краус – в журналистике, яростно изгоняя из своей дисциплины всё нечистое и наносное. В частности, он считал орнаментальный дизайн *ар-нуво* эротичным и вырожденческим, противоречащим правильному развитию цивилизации, которая должна двигаться по пути сублимации, более чёткого проведения границ и ещё большей чистоты. Отсюда его прогноз, что с развитием культуры орнамент на предметах обихода будет постепенно исчезать, и, наконец, произойдёт пресловутое объединение «орнамента и преступления» [6, с. 144].

Орнамент и преступление – эта дихотомия пронизывает как театр, так и кино. Возможна ли «Русская матрица»? Спектакль с таким названием уже был. Так была названа «драматическая поэма по отечественной мифологии» в Театре имени Ленсовета (автор и одновременно режиссёр – Андрей Прикотенко). Главным героем тут, среди Змея Горыныча, Елены Прекрасной, Чуда-Юда, стал Иван-Дурак – по замыслу, синтез отечественного Пер Гюнта, Зигфрида, Робин Гуда, сквозь иррациональную сложность которого русская матрица и должна ощущаться. Матрица эта, по мнению критики, «не загрузилась» виду громоздкости замаху [3].

Что касается современного российского кинематографа, он погружён в «орнамент» рассыпающегося реализма, наглядным примером чего стала сцена, в которой герой фильма «Легенда о Коловрате» потчевал князя картошкой. Динамика гасится «дизайном» идеологической стабилизации.

По мнению теоретика современного искусства Хэла Фостера, название книги которого – «Дизайн и преступление» – не случайно перекликается с названием отмеченного выше эссе, дизайн – это пораженческое искусство без заложенного внутри смысла или Духа времени, архитектура, которая возникает просто для того, чтобы, вопреки функциональности и идейному капиталу объекта, поражать своей экзотичностью и пышными формами (здесь основной целью его атаки становится Музей Гуггенхайма в Бильбао, на который урбанисты посмотрели бы совсем в другом ключе), а также общий идейный разброд, потеря середины, угроза окончательного отчуждения истории и рассудка от творческого и мыслительного процесса. «Сегодня не нужно несметных богатств, чтобы стать дизайнером или даже объектом дизайна – неважно, идёт ли речь о вашем доме, бизнесе, обвисшей коже на лице (дизайнер-

ская хирургия), заторможенной психике (дизайнерские наркотики), исторической памяти (дизайнерские музеи) или будущем вашей ДНК (дизайнерские дети)» [8, с. 98].

Кун-фу дизайн – это тотальное произведение искусства, которое не просто объединяет архитектуру, искусство и ремесло, но смешивает субъект и объект. Начав с ослабления границ между архитектурной и информацией, дизайн (начиная с эпохи Баухауза) «внедряет такую универсальную семантизацию окружения, в которой всё становится предметом исчисления функций и значений. Тотальная функциональность, тотальная семиургия» [2, с. 190]. Существующие на сегодня предметы дизайна группируются в более обширные области, объекты дизайна, которыми могут стать и разные новые изделия, ансамбли, комплексы, системы в любой сфере жизнедеятельности общества. В качестве этих объектов выступают всеохватывающие категории: образы, функции, строения и структуры, технологические формы, эстетические ценности.

Ж. Бодрийяр полагал, что политическая экономия знака подразумевает взаимопреобразование структур товара и знака, т. е. их совместное существование в качестве единой сущности – товаров-образов, имеющих знаковую меновую стоимость [2, с. 190]. Дизайн, в первую очередь, связан с желанием, но сегодня это желание парадоксальным образом кажется бес-субъектным или, по крайней мере, в нём отсутствует какой-либо элемент нехватки. Можно сказать, что тотальный дизайн формирует новый тип нарциссизма, связанный исключительно с образом и не имеющий внутреннего измерения, – апофеоз субъекта, чреватый его же исчезновением. Так поединок образа и знака замыкается в самом себе на «всех стихиях» современного искусства.

Литература

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. – М., 1989.
2. Бодрийяр Ж. К критике политической экономии знака. – М.: Библион–Русская книга, 2003.
3. Ветлинская А. Спектакль «Русская матрица»: Ошибка загрузки. Повторить? // Петербургский театральный журнал. 2019, № 1. URL: <http://ptj.spb.ru/pressa/spektakl-russkaya-matrixa-oshibka-zagruzki-povtorit> (Дата обращения: 06.09.2019).
4. Гройс Б. Политика поэтики. – М.: Ад Маргинем Пресс, 2011.
5. Гройс Б. Искусство. Дизайн. Политика // Гуманитарные технологии. Информационно-аналитический портал. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/publicdoc/2006/664> (Дата обращения: 06.09.2019).
6. Лоос А. Орнамент и преступление // Мастера архитектуры об архитектуре. – М., 1972.
7. Ницше Ф. Сочинения в 2 т. Т. 2 / Пер. с нем.; сост., ред. и авт. примеч. К.А. Свасьян. – М.: Мысль, 1990.
8. Фостер Х. Дизайн и преступление. – М., 2015.

СЕРИАЛ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОЗНАНИЯ РЕАЛЬНОСТИ

И.А. Ефимова, к. иск., доцент

Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения

После рождения нового вида искусства – кинематографа, критики прошлого века предрекли скорую смерть театру. Действительно, стало очевидно, что такого уровня копирования и воспроизведения реальности, как это возможно в кино, театру никогда не достичь. Но благодаря этому кризису театр, наоборот, смог восстановиться и развернуться от заповолинившего европейскую сцену натурализма к собственным корням, т. е. к ритуальности. Театр XX в. стал ориентироваться на поиски языка режиссёрского искусства, а также новых способов выстраивания живого контакта со зрителем, которого невозможно достичь в кинематографе. На сегодня театр не только выжил и обновился, но и перешёл из областей развлечения и просвещения в категорию философского осмысления и познания бытия.

Подобный процесс сложного и конфликтного соперничества происходит сегодня между двумя ответвлениями киноиндустрии: собственно кинодраматургией и драматургией сериалов. Снова исследователи и критики предрекают смерть – на этот раз «большому кино» и победу сериального продукта, активными темпами заполняющего не только телевидение и Интернет, но и кинотеатры, и европейские кинофестивали. В России можно отметить определённый рост производства сериалов, как оригинальных, так и закупаемых иностранных форматов [3]. Этот скачок производительности и конкуренции сериалов отвечает актуальному запросу. Сегодняшнему зрителю проще и доступнее воспринимать киноискусство на ноутбуке или телефоне, без дополнительных временных и финансовых затрат на поход в кинотеатр. Об изменении качества как драматургии, так и готового сериального продукта говорит тот факт, что их премьеры проходят на крупнейших кинофестивалях. Съёмками занимаются состоявшиеся кинорежиссёры, а в составах исполнителей всё чаще звучат имена звёзд кино. Например, в 2019 г. на Венецианском кинофестивале прошла премьера второго сезона «Молодого папы» режиссёра Паоло Соррентино с Джудом Лоу и Джоном Малковичем в главных ролях.

Продуктивнее о процессе взаимодействия большого кино и сериала представляется говорить не с точки зрения исчезновения какого-либо формата, а через осмысление особенностей *сериала нового типа* и его способа взаимодействия со зрителем, которого невозможно достичь в кинематографе.

Прежде всего, сериал как таковой отличается от кинематографа собственным способом построения истории, основанном на принципе «серийности», т. е. на продолжительно развёртывающемся, становящемся собою здесь и сейчас образе реальности. Эта структура соответствует во многом литературному жанру – роману. Относительно романной поэтики М.М. Бахтин определяет данный способ конструирования художественного образа как «зону максимально близкого контакта предмета изображения с настоящим в его незавершённости, а следовательно, и с будущим» [1, с. 473]. Этот механизм осуществления реальности используется как в классических романах для раскрытия психологии героя, так и в бульварном чтении для замены обыденной жизни читателя выдуманными сюжетами. Тот же способ работает

и при создании сериалов, когда серийность позволяет транслировать окружающий мир в его незавершённой движущейся форме. «Роман представляется столь живым, многообразным и текучим явлением, он настолько связан с изменчивыми формами злободневной реальности, что опыты типологического изучения произведений этого жанра могут показаться заранее обречёнными на неудачу» [4, с. 91]. С типологизацией сериалов, в силу разнообразия их сюжетов, форматов и хронометража, возникает схожая проблема, и в данной статье предлагается способ их классификации по основной функции.

Старый тип сериала – это *развлекательный сериал*, где превалирует функция отвлечения зрителя от окружающей реальности с целью переноса его внимания на вымышленный мир и ухода от собственных проблем. В таком случае сериал использует способ взаимодействия со зрителем, унаследованный из бульварного чтения и «мыльной оперы». В нём используется механизм серийности именно для погружения в бесконечное иллюзорное пространство истории, в котором нет соотношения с социально-культурным контекстом аудитории. Поэтому процесс разворачивания реальности подменяется искусственным растяжением действия с помощью повторов, однотипных ситуаций, картонных героев с предсказуемыми выборами и т. д. Функция этого типа продукции – подмена жизни зрителя вымышленной реальностью.

Новый тип – это *критический сериал*. Его составляющие: 1) актуальные, болезненные для современного общества темы, часто универсальные для разных стран; 2) сложный герой, с которым нет однозначного сопереживания и постоянной идентификации; 3) разрушение границ определённого жанра из-за смещения смысловых акцентов. Функцией такого типа сериала является критика общества и осмысление культурных и социальных процессов, постановка проблем, но без агитации к определённым действиям для их решения, потому как данная задача не является художественной.

«Всякий текст (в особенности художественный) содержит в себе то, что мы предпочли бы называть образом аудитории, и этот образ аудитории активно воздействует на реальную аудиторию, становясь для неё некоторым нормирующим кодом. Этот последний навязывается сознанию аудитории и становится нормой её собственного представления о себе, переносясь из области текста в сферу реального поведения культурного коллектива» [5, с. 55]. Приведённая цитата Ю.М. Лотмана уточняет процесс взаимодействия зрителя и сериала нового типа. Он фиксирует становление актуального времени в рамках своего длительного повествования, соответственно, и зритель получает не однозначные ответы о себе, а возможность рассматривать и проживать собственную реальность в художественной форме.

Показательно, что в России на данный момент этот процесс наиболее реализуем с помощью интернет-сервисов, так как телевидение накладывает множество ограничений по темам и способам их представления. Но важно, что формируется и привлекается новый зритель, готовый к постановкам непростых вопросов, к неудобным героям и структурам сюжетов с точки зрения усложнённости их восприятия, когда требуется повышенное внимание и собственный анализ истории. Сериал из развлечения становится инструментом для познания окружающего мира, потому что наблюдение и погружение зрителя в персонажей критического сериала схоже с психотерапевтическим сеансом, когда мотивы, затаённые страхи, желания и прочие нешаблонные составляющие героев проявляются постепенно, и зритель имеет возможность увидеть собственные скрытые коллизии. Таким образом, новый тип сериала становится способом переживания драматических реалий современного мира, а не побегом в бесконечную вымышленную серийность «мыльной оперы».

Поэтому продукция критического сериала оказывается некомфортной для восприятия, там не получается отдохнуть от собственных проблем, погрузившись в мягкую иллюзию вымышленного мира. Так, опосредованно, через художественный образ, происходит познание не столько радостных и позитивных сторон жизни, сколько отрицательных и трагических. Этот процесс наилучшим образом происходит именно в формате сериала, где зритель постепенно и осторожно погружается в это новое, но уже знакомое для него поле проблем. Именно романная форма позволяет на длительном хронометраже и большом объёме информации развернуть коллизии со всех ракурсов, рассмотреть их, осознать и принять как часть современных реалий. Процесс этот необходим, так как без него ежедневное столкновение с жестоким миром вызывает у человека отрицание и стремление к вытеснению, что ведёт к накоплению психологических проблем вместо их решения.

Сегодня в России критический сериал представлен самыми сильными, по мнению разных изданий [2], проектами 2018 г. – «Обычная женщина» (реж. Б. Хлебников), «Звоните Ди-Каприо» (реж. Ж. Крыжовников) и «Домашний арест» (реж. П. Буслов, Е. Баранов), а также премьерными весны 2019 г. «Мёртвое озеро» (реж. Р. Прыгунов) и «Содержанки» (реж. К. Богомолов). Герои этих проектов не вызывают симпатии, и зрительское восприятие строится на качелях от чувственного включения в эмоциональные сцены до шока от циничности и бездушности действий персонажей. Создатели проектов проводят зрителя по жуткому пути падения героев, играя на схожих инстинктах и подсознательных рефлексах, что подобно укрупняющему зеркалу, в котором выпукло проявляются искажённые черты смотрящегося в него.

Критический сериал выстраивает иной, отличный от развлекательного, механизм взаимоотношения со зрителем: не посредством однозначной идентификации и сопереживания, но путём вовлечения с помощью шокирования, отрицания и иронии, ведущими к пониманию мотивации героев. Этот процесс схож с личностным самопознанием, с нелюбимым видением и принятием в себе ненормальных качеств. Таким образом, критический сериал становится одновременно и инструментом мировосприятия, и зеркалом для современной аудитории, вследствие чего растёт интерес и спрос на этот формат кинопродукции.

Литература

1. Бахтин М. Эпос и роман (о методологии исследования романа) // Бахтин М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Худ. лит., 1975. С. 447–484.
2. Дорошевич М. Итоги года – 2018: лучший российский сериал // Spletnic. URL: <http://www.spletnic.ru/culture/serialy/86941-itogi-goda-2018-luchshiy-rossiyskiy-serial.html> (Дата обращения: 20.09.2019).
3. Загоренко В., Георгиевская М. KVG: на ТВ-рынке России сняли 95 % оригинальных сериалов и фильмов // Adindex. 31 января 2018 г. URL: <https://adindex.ru/news/researches/2018/01/31/168900.phtml> (Дата обращения: 20.09.2019).
4. Лотман Ю.М. Сюжетное пространство русского романа XIX столетия // Лотман Ю.М. Избранные статьи (В 3 т.) Т. 3. Статьи по истории русской литературы. Теория и семиотика других искусств. Механизмы культуры. Мелкие заметки. – Таллинн: Александра, 1992. С. 91–107.
5. Лотман Ю.М. Текст и структура аудитории // Учёные записки Тартуского гос. ун-та. – Тарту: Издательство Тартуского университета, 1977. Вып. № 422. С. 55–61.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОТИВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО: ОПЫТ КОНТЕНТ-АНАЛИЗА КИНОРЕЦЕНЗИЙ

В.В. Косоногов, к. психол. н., PhD
Москва, Высшая школа экономики

Одним из методов психотерапевтического вмешательства является арт-терапия (лечение искусством). Её большими подразделами являются библиотерапия и кинотерапия, которые в художественном (иносказательном) виде либо пробуждают скрытые подсознательные процессы, либо показывают желательные образцы поведения в трудных жизненных ситуациях (притчи). Работы, убедительно показывающие эффективность кинотерапии, начинают появляться на рубеже XX и XXI веков [1]. С точки зрения большинства психологических подходов (и когнитивного, и деятельностного, и гуманистического), эффективность терапии основывается на осознании взаимодействия условий среды и личностных особенностей человека [2; 4]. В данной работе предлагается методика для изучения, на основе контент-анализа [3], рецензий (в широком смысле – отзывов, очерков) на произведения искусства (на примере кинематографа) на предмет их психологического содержания (то есть осознания психологической составляющей произведения).

Методы. Исследовано 80 кинокритических рецензий критиков и любителей на 20 российских драм, представленных на конкурсе «Кинотавр» в 2012–2018 годах. Это так называемое «психологическое», «независимое», «авторское» кино. Остальные жанры (боевик, мелодрама, комедия, ужасы и т. д.) были отсеяны, так как беглое предварительное исследование показало, что доля психологического содержания в рецензиях на такие фильмы не превышает 10 %. Иностранные произведения были отсеяны по допущению, что они могут вызывать меньший психологический отклик в виду меньшего знакомства зрителя с психологической действительностью граждан других стран. Было отобрано по 4 рецензии на каждую драму: две, написанные любителями на сайте «Кинопоиск», и две, изданные в средствах массовой информации (СМИ).

Средний объём рецензий составил 3501 знак (после вычета пробелов и знаков препинания), стандартное отклонение (SD) = 1244, размах = 1846–9499. Далее в каждой рецензии качественно (истолкованием) были выделены отрывки, описывающие психологическое содержание фильмов (смысл, посыл, поучение), и отрывки, описывающие художественную составляющую (постановка, игра и т. д.). Пример психологической составляющей: «Она словно безвольная серая овечка, которая превратилась в объект постоянных насмешек на рабочем месте». Пример художественной составляющей: «Фильм, озвученный “Детским альбомом” Чайковского, скуп на слова, медитативен и решён в холодных тонах, вторящих морскому пейзажу». Далее высчитывались доли психологической и художественной составляющих по отношению к общей длине рецензии. Доли по количеству слов и количеству знаков очень сильно коррелировали ($r = 0,99$; $p < 0,001$). В итоге сравнивались доли количества слов психологической и художественной составляющих по отношению к общей длине рецензии (в словах, а не знаках). Остальную долю слов в кинокритических рецензиях занимали пересказ сюжета (не считалось оценкой художественной составляющей), личные условия просмотра (где, когда,

с кем смотрели), упоминания о прошлом создателей (без обсуждения художественной составляющей).

Результаты. Художественная составляющая в кинокритических рецензиях значительно преобладала над психологической ($t = 3,7$; $p = 0,001$). Величина эффекта по Коэну (d -Коэна) составила 0,71, что «на уровне здравого смысла» понимается как 69 %-я вероятность того, что в случайной рецензии будет больше художественного, чем психологического. В данной выборке в 67,5 % рецензий преобладала художественная составляющая, что говорит о высокой надёжности расчётов и представительности выборки. В среднем художественная составляющая занимала 39 % ($SD = 20$), психологическая – 25 % ($SD = 19$).

Сравнение рецензий любителей и представителей СМИ показало значимое преобладание психологической составляющей у любителей ($t = 3,2$; $p = 0,001$). Значение d -Коэна = 0,72, что понимается как 69 %-я вероятность того, что в случайной рецензии любителя будет больше психологического, чем в случайной рецензии представителя СМИ. Данное различие может быть вызвано профессиональным образованием работников СМИ. В среднем, психологическая составляющая в рецензиях любителей занимала 30 % ($SD = 21$), в рецензиях СМИ – 18 % ($SD = 11$). Любопытно, что не было различий в доле художественной составляющей между любителями и представителями СМИ ($p > 0,05$). В среднем художественная составляющая в рецензиях любителей занимала 40 % ($SD = 21$), в рецензиях СМИ – 38 % ($SD = 19$). Очевидно, оставшуюся долю слов (30 % у любителей и 44 % у СМИ) занимали описание сюжета и условия съёмки/просмотра (не отнесённые к художественной или психологической составляющим).

Заключение. Предложенная методика может быть использована в исследованиях эффективности кинотерапии, в ходе которой можно ожидать увеличения психологической составляющей отклика (отзыва, рецензий). Предположительно, эффективность кинотерапевтической работы заключается в осознанном разборе психологической составляющей произведений. На примере 80 кинокритических рецензий выявлено значимо большее внимание к художественной составляющей как у кинокритиков, так и у любителей, по сравнению с психологическим смыслом, поучением. Возможно, требуется более широкая работа с населением в области кинотерапии, то есть осознанной работы с психологической составляющей фильмов (посыла, смысла).

Литература

1. Abedin A., Molaie A. The effectiveness of Group Movie Therapy (GMT) on parental stress reduction in mothers of children with mild mental retardation in Tehran // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. – 2010. Т. 5. С. 988–993.
2. Ellis A., Dryden W. *The practice of rational emotive behavior therapy*. – Springer publishing company, 2007.
3. Аверьянов Л.Я. Контент-анализ. – М.: РГИУ, 2007. – 286 с.
4. Карвасарский Б.Д. (общая редакция) *Психотерапевтическая энциклопедия*. – СПб: Питер Ком, 1998. – 752 с. (Серия «Мастера психологии»).

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ СТАЛИНСКОЙ ЭПОХИ В ПОСТСОВЕТСКОМ КИНО

Е.И. Исаева, к. филол. н., доцент

Москва, Театральный институт имени Бориса Щукина

XX век – век исторических катаклизмов, мировых войн, революций, диктаторских режимов – в корне изменил казавшиеся незыблемыми представления о природе человека и закономерностях его взаимодействия со временем и социумом. Когда «распалась связь времён», стало очевидным, что распалась и человеческая личность, понимаемая как некая целостность, устойчивое единство как в социальном, так и в психологическом аспектах.

Ностальгическая формула Иосифа Бродского «В каких рождались, в тех и умирали гнёздах» уже не соответствовала действительности XX века. Человек при стремительной смене «цветов времени» мог прожить словно не одну-единственную, неповторимую, а несколько вариаций своей жизни. Степень и глубина трансформации личности при этом могли быть различными – от поверхностной социальной мимикрии до полной перемены судьбы.

Поэтический образ этого дан в «Северных элегиях» Анны Ахматовой:

Меня, как реку,
Суровая эпоха повернула.
Мне подменили жизнь. В другое русло,
Мимо другого потекла она,
И я своих не знаю берегов.

Если подобное неравенство человека самому себе определить как социально-психологический инвариант, то его вариантов, моделей может быть множество, конкретизация определяется временем и местом. В отечественной истории прошлого века одним из самых драматичных периодов, давших величайшее множество примеров искажения человеческих судеб, стали 30-е годы – преддверие Второй мировой войны, время небывалых по масштабу политических репрессий. Коллизия неравенства личности самой себе, ухода – или бегства – от собственного «я» обрела в те годы особую остроту. Некоторые из наиболее типичных социально-психологических моделей превратились в своего рода мифологемы, ставшие частью художественного воссоздания этой эпохи в позднейшем искусстве. Это и участь «бывших» в советской реальности, и судьбы новых хозяев жизни, с неизбежностью превращавшихся в «калифов на час», и причудливые повороты в жизни «возвращенцев» – тех, кто отважился вернуться из эмиграции в СССР, и столкновение художника с властью, когда финалом становилось или уничтожение художника в себе, или гибель.

В советском новоязе появилось даже слово, обозначавшее эти трансформации личности, – «перековка».

Отражение и осмысление этих явлений активно происходило в искусстве рубежа советской и постсоветской эпох. В кинематографе могут быть выделены два произведения: «Про-

рва» (1992) по сценарию Надежды Кожушаной и Ивана Дыховичного, режиссёр Иван Дыховичный, и «Утомлённые солнцем» (1994) по сценарию Рустама Ибрагимбекова и Никиты Михалкова, режиссёр Никита Михалков.

В сюжете «Утомлённых солнцем» (действие разворачивается в 1936 г.) представлены основные мотивы, определившие атмосферу этих лет. Здесь есть по-прежнему беспечно живущие «бывшие», уже сроднившиеся со своими идейными противниками: Маруся, жена комдива Котова, героя Гражданской войны, соединила мужа со своей дворянской семьёй, и стиль их жизни имитирует прежнее благополучие. Появляется и «возвращенец» – прежний жених Маруси, Митя, ныне – сотрудник НКВД. Его превращение символизирует имя-перевёртыш в сказке, которую он рассказывает дочери Котова и Маруси: Митя там назван Ятим. В линии Мити просвечивает трагическая история Сергея Эфрона – участника Белого движения, мужа Марины Цветаевой, для которого сотрудничество с советскими спецслужбами было платой за желание вернуться на родину. Знаковым в контексте надвигающегося Большого террора оказывается и арест самого Котова: на его биографию с очевидностью проецируются репрессии в кругу высших чинов Красной армии.

Но в фильме Михалкова, внешне обращённом к теме преломления исторических потрясений в человеческой жизни, главенствующей оказалась любовная интрига: мотивы поведения героев определяются любовью, ревностью, мстостью. В итоге трагедия времени заменена мелодрамой.

С несравненно большей глубиной и полнотой сталинская эпоха осмыслена в фильме «Прорва». Особо следует отметить, что он был создан раньше, чем фильм Михалкова. Поэтому совпадения в фабульной основе обоих произведений можно счесть параллельностью замыслов, но возможно также трактовать их как повторение/подражание.

Сюжет «Прорвы» полифоничен, в нём, как и у Михалкова, сплетены мотивы, обозначающие знаковые коллизии эпохи. Участь «бывших» – это линия главной героини, дворянки Анны, вышедшей замуж за офицера НКВД. Это возвышение и падение «калифов на час» в НКВД: фильм начинается их подготовкой к первомайскому параду, а завершается расстрелом. Мотив судьбы художника, противостоящего власти, воплощён в судьбе молодого писателя, лишь однажды на всём протяжении фильма названного по имени. Мифологемы у Дыховичного опираются на реальные истории. «Все они подлинные, за каждой стоят реальные судьбы людей, которых знал я, или мои родители, или друзья моих родителей», – утверждал Дыховичный в беседе с Раисой Фоминой для журнала «Искусство кино» [1, с. 43]. (Вспомним, что отец режиссёра, советский писатель Владимир Дыховичный, был репрессирован в 1950 г., освобождён после смерти Сталина. Это во многом определило круг его общения).

Можно с высокой долей вероятности предположить, что основой линии Писателя стала художественная проекция биографии Леонида Добычина (1894–1936?). Его драматическая судьба, неразгаданная тайна исчезновения трансформировали конкретную личность писателя едва ли не в художественный образ, ставший определённым социокультурным знаком эпохи. Очевидец и участник этих событий, писатель Вениамин Каверин оставил в своих мемуарах описание рокового для Добычина собрания, состоявшегося в Ленинградском Союзе писателей 25 марта 1936 г. В рамках ведущейся тогда дискуссии «О борьбе с формализмом и натурализмом» объектом обличения стал именно он (поводом стал роман «Город Эн»): «После прений слово было предоставлено Добычину. <...> На кафедре он сперва помолчал, а потом, ломая скрещённые пальцы, произнёс тихим, глубоким голосом:

– К сожалению, с тем, что здесь было сказано, я не могу согласиться.

И, спустившись по ступенькам, снова прошёл через зал и исчез.

<...> На следующий день Николай Чуковский позвонил мне, взволнованный, расстроенный. И прочитал мне письмо Добычина. Леонид Иванович просил вернуть долги своим друзьям из тех денег, которые (как он ошибочно предполагал) причитались ему из “Красной нови” за предложенный рассказ, и прощался, но как-то загадочно прощался. “А меня не ищите, я отправляюсь в далекие края” – этими словами кончалось письмо» [2, с. 213–214].

В получившем широкую известность рассказе Олега Юрьева «Неизвестное письмо писателя Леонида Добычина Корнею Ивановичу Чуковскому» (2012) создана художественная имитация биографического документа, утверждающая возможность альтернативной жизни писателя – в колхозе «Шушары» Ленинградской области, где он пережил оккупацию, затем был вывезен в Германию, а после войны отбывал срок в Экибастузе.

В литературно-театральной среде такого уровня, к которой принадлежал Дыховичный (в начале своего пути – актёр театра на Таганке), история Добычина не была тайной.

Личного, тем более портретно-психологического сходства режиссёр не обозначает. Писатель, как и другие персонажи фильма, молод. И он пишет «настоящее»: «Про то, что на самом деле у нас сейчас, в России. Того самого главного, чего боятся все, – его нет. Оно – условно. Оно – не человек, не понятие. Оно просто – ничто. Но ничто, которое втягивает и уничтожает, пугает. Калечит. Как прорва. Низачем. По запаху. Просто так».

В «Прорве» даны два варианта предполагаемой судьбы Добычина. Один – самоубийство – воссоздан через образ Писателя. После собрания, на котором обещано, что его делом займётся наркомат, он покончил с собой. Зримым образом гибели героя становится светлый силуэт на тёмном асфальте. Другой вариант – бегство и возможность другой жизни – реализован через образ Адвоката. «Мне страшно», – признаётся он. На фоне Первомайского праздника Адвокат, с узелком одежды в руке, ныряет в Москву-реку и выходит на берег уже далеко, переодетым, в простецкой кепке, – другим человеком, начинающим новую жизнь.

Действие «Прорвы» отнесено к концу 30-х годов. Авторы выбрали короткий промежуток времени перед Первомайским парадом – датировать его можно 1938-м годом, во всяком случае, с документальных кадров именно этого парада начинается фильм. Однако в облике города присутствуют и приметы послевоенной эпохи: ряд сцен проходит на фоне фонтана «Дружба народов» на ВДНХ, который появился лишь в 1954 году. И это не ошибка создателей картины: по мысли режиссёра, чем дальше в прошлое уходит от нас сталинская эпоха, тем большее единство – бытовое и стилевое – она обретает в нашем восприятии.

Фильм Ивана Дыховичного – постмодернистский. Он одновременно и имитирует, и пародирует «большой стиль» новой империи. Поэзия «большого стиля» воплощена в облике советской Москвы, блистательно снятой оператором Вадимом Юсовым. Пародийный ракурс создаётся через образы искусства сталинской эпохи: откровенны, скажем, иронические цитаты из фильмов Григория Александрова.

Такой подход дал Ивану Дыховичному возможность создать обобщённую и многогранную картину эпохи. Его фильм принадлежит к тем произведениям, которые способны закрыть, исчерпать определённую тему.

Литература

1. Фомина Р. Интервью с Иваном Дыховичным // Искусство кино. 1992. № 1. С. 41–45.
2. Каверин В.А. Эпилог. – М.: Вагриус, 2006.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ АКТЁРОВ

Н.Г. Косенкова, к. искусств.

Москва, Всероссийский государственный институт кинематографии (ВГИК)

им. С.А. Герасимова

Вопросы, связанные с эмоциональным интеллектом (сокращенно EQ – emotional quotient)) становятся на современном этапе одними из самых актуальных и обсуждаемых в психологии. Широко распространено мнение о приоритетном значении фактора EQ для оценки успешности и эффективности в разных видах деятельности. Понятие эмоционального интеллекта постепенно вытесняет привычный показатель интеллекта IQ, а тесты на измерение уровня эмоционального интеллекта используются всё шире при оценке специалистов разного профиля.

Особое место понятие эмоционального интеллекта занимает в процессе профессиональной подготовки актёров. Это обуславливает особый интерес к EQ применительно к актёрскому мастерству.

Теоретические основы понятия «эмоциональный интеллект» разработаны Дж. Мейером, Д. Карузо, Д. Гоулманом, П. Сэловеем, Л. Гарднером, Р. Бар-Он. В настоящее время достаточно популярна опубликованная в 1995 г. книга Д. Гоулмана «Emotional Intelligence».

Остановимся более подробно на самом понятии «эмоциональный интеллект». В соответствии с определением Дж. Мейера, П. Сэловея и Д. Карузо, EQ представляет собой группу способностей, благодаря которым происходит осознание и понимание как собственных эмоций, так и эмоций других людей. Наиболее близко к определению понятия «эмоциональный интеллект» подошел Х. Гарднер, выделявший в рамках личностного интеллекта внутриличностный и межличностный его аспекты. При этом способности, определявшие эти понятия, могут быть отнесены к эмоциональному интеллекту.

В 1988 г. Р. Бар-Он ввёл понятие «эмоционально-социальный интеллект» и высказал предположение, что в его состав входят некоторые личностные, а также межличностные способности и навыки.

П. Сэловей и Дж. Мейер предлагают определять эмоциональный интеллект как подструктуру, входящую в состав социального интеллекта и включающую в себя способность определять и отслеживать свои и чужие чувства и эмоции, дифференцировать их. Психологи предложили первую и достаточно востребованную модель эмоционального интеллекта. В состав данной модели включены способности трёх типов:

- 1) способность определять, идентифицировать и выражать эмоции;
- 2) способность управлять эмоциями и регулировать их;
- 3) способность использовать информацию об эмоциях в мышлении и деятельности.

Данная модель была дополнена и усовершенствована по итогам проведённых исследований. Второй вариант модели базируется на предположении, что эмоции определяются ин-

формацией о связях человека с другими людьми или предметами. Данные связи могут быть трёх видов – актуальными, вспоминаемыми и воображаемыми. Изменение переживания определяется трансформацией указанных связей.

Это положение может иметь важное значение в процессе работы актёра над ролью. С точки зрения психологии, характер проявляет себя в системе отношений, в том числе отношений с другими людьми и отношений к предметам и вещам. Данная модель позволяет создать многомерный образ персонажа, во всей полноте его эмоциональных связей и реакций. Также она позволяет дополнить определение эмоционального интеллекта, обосновывая его как способность в полной мере перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях: верно обозначать наполнение эмоций, связь эмоциональных реакций друг с другом.

В усовершенствованной модели Дж. Мейер и П. Сэловей выделяют четыре компонента, каждый из которых соотносится как с собственными эмоциями человека, так и с эмоциями окружающих:

- 1) способность, позволяющая точно воспринимать, определять, оценивать и выражать эмоции;
- 2) способность регулировать и вызывать определённые эмоциональные реакции;
- 3) способность понимать суть эмоций, верно дифференцировать их;
- 4) способность управлять, регулировать эмоциональные реакции.

Указанные компоненты могут быть условно представлены как ступени лестницы. Самая нижняя ступень включает в себя способность интерпретировать и верно понимать мимику и жесты, сопровождающие проявление той или иной эмоции. Она соотносится с невербальным компонентом общения, на долю которого приходится в среднем около 80 % информации в межличностной коммуникации.

Следующий компонент модели представляет собой способность использовать эмоции для повышения продуктивности и эффективности мышления. Для профессиональной деятельности актёров данный компонент особенно важен, т. к. включает в себя способность концентрации и направления внимания, что, безусловно, повышает эффективность процесса решения профессиональных задач. Также данный уровень предполагает навыки генерации нужных эмоциональных состояний, опирающиеся на столь важную для актёра эмоциональную память.

Третий уровень модели включает в себя понимание эмоций, каждая из которых представляет собой своего рода зашифрованное сообщение. Соответственно, данный уровень предполагает наличие навыков эффективной расшифровки этих сообщений, способности считывать передаваемую ими информацию, что базируется на определённой системе отношений с другими людьми, выстраивании некоторого вектора действий в межличностной коммуникации.

Следующий уровень модели эмоционального интеллекта включает в себя навыки управления эмоциями, что играет ключевую роль в профессиональной деятельности актёра. Этот уровень базируется на умениях расшифровывать и генерировать эмоциональные сигналы, управлять и контролировать эмоции, причём не только собственные, но и эмоции других людей.

При рассмотрении данной модели интерес представляет вопрос о возможности совершенствования способностей, формирующих эмоциональный интеллект. По мнению Дж. Мейера, повысить уровень EQ невозможно, так как он является стабильной способностью

человека, однако Д. Гоулман считает, что человек может развить свой эмоциональный интеллект. Разность точек зрения предполагает разные подходы к организации профессиональной подготовки актёров. В первом случае указывается на необходимость отбирать кандидатов с высоким уровнем EQ при поступлении в театральные вузы, во втором – подчёркивается, что способности, формирующие эмоциональный интеллект, развиваются в процессе обучения.

Анализируя этот вопрос, следует обратить внимание на то, что существенную долю компонентов данной модели представляют навыки, которые, безусловно, могут быть развиты и усовершенствованы в ходе специально составленных актёрских тренингов.

В исследованиях, направленных на анализ психологических основ актёрского мастерства, ведущее место занимает проблема развития актёрской способности к перевоплощению. Этот вопрос был затронут Л.С. Выготским в его работе о творчестве актёра, в которой он, с одной стороны, указывал на возможность рассмотрения актёрской деятельности в рамках психологии труда, а с другой – выделял проблему актёрского перевоплощения. В книге «Психология искусства» Л.С. Выготский использует термин «эмоциональное мышление», определяя искусство как работу мысли, как совершенно особый вид эмоционального мышления. Во многих работах, посвященных анализу специфики профессионального мышления актёра, акцентируется тесная связь мыслительного и эмоционального процессов.

В современной психологии возникла тенденция синтезировать мышление и эмоции, что привело к появлению понятия «эмоциональный интеллект».

Рассмотренная модель эмоционального интеллекта позволяет провести параллель между её компонентами и упражнениями, входящими в состав тренингов, используемых при обучении актёрскому мастерству.

Значительное число упражнений в тренинге актёрского мастерства способствует развитию навыков распознавания разнообразных эмоциональных реакций и управления эмоциями. Эти упражнения включают в себя как задания на наблюдение и определение эмоционального состояния партнёров, анализ их поз, мимики жестов, так и задания на генерацию у партнёра эмоциональных состояний определённой окраски, на совершенствование тех компонентов эмоционального интеллекта, которые способствуют развитию навыков управления этими состояниями. Причём необходимо не только зафиксировать изменения эмоционального состояния партнёра, но и отреагировать на них. Данные упражнения направлены на развитие тех компонентов эмоционального интеллекта, которые предполагают возможность установления связей между эмоциями. Существенное число заданий, входящих в тренинги, направлено на моделирование различных стадий развития взаимоотношений – от их зарождения к финалу.

Также необходимо упомянуть упражнения, основанные на техниках, заимствованных из различных психологических направлений (психодрамы, кататимно-имажинативной психотерапии, телесноориентированной психотерапии), и упражнения, направленные на работу с атмосферой.

Данное сопоставление компонентов модели эмоционального интеллекта и упражнений, используемых в актёрском тренинге, позволяет сделать вывод, что проведение тестирования студентов-актёров, направленное на выявление особенностей эмоционального интеллекта, будет способствовать более эффективному составлению программ актёрских тренингов и более целенаправленному развитию навыков и способностей будущих актёров.

Литература

1. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence. Intellingence Test (MSCEIT): User's Manual. – Toronto, Canada: MHS Publisher, 2002.
2. Выготский Л.С. К вопросу о психологии творчества актёра / Собр. соч.: в 6 т. Т. 6. – М.: Педагогика, 1984. С. 319–328.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. – Р. н/Д.: Феникс, 1988.
4. Гиппиус С.В. Актёрский тренинг. Гимнастика чувств. – М.: Прайм-Еврознак, 2006.
5. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. – М.: АСТ, 2008.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ИНСТРУМЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТА

А.М. Бруссер, к. пед. н., проф.

Москва, Театральный институт имени Бориса Щукина

В учебной программе Театрального института имени Бориса Щукина есть предмет «Художественное чтение». Осваивают его студенты на третьем году обучения в индивидуальном порядке. Два часа в неделю педагог работает со студентом один на один, занимаясь анализом художественного текста (проза или стихи) и готовя его к публичному исполнению.

На первых встречах выбирается материал. Это многослойный, профессионально и психологически важный период работы. С одной стороны, нужно попасть в творческую индивидуальность студента, найти текст, соответствующий его актёрскому амплуа. Так, «лирической героине» не стоит брать Медею или Мирандолину, а мальчику-подростку – красавца Кристиана из «Сирано де Бержерака». С другой стороны, текст должен быть выбран «на вырост» и иметь перспективу личностного роста будущего артиста.

Ещё одно обязательное условие – текст должен очень нравиться и педагогу, и студенту, отражать их мировоззрение и мироощущение, затрагивать важные вопросы бытия, быть зеркалом существующих открытий, побед или поражений. Такую важную задачу можно решать путём постановки конкретных вопросов: «Что Вас сегодня волнует? С чем Вы хотите выйти к залу? Какая тема, на Ваш взгляд, нуждается в обсуждении?» Как правило, ответы на эти вопросы выявляют круг тем, которые интересуют данного студента. Далее педагог приходит на помощь в выборе материала – ведь сегодняшний молодой человек не всегда владеет соответствующим арсеналом прочитанной литературы. Приведу несколько примеров.

«Хочу читать про отношения отца и сына», – уверенно сказал студент Валера К. и рассказал свою историю. Его отец был военным в третьем поколении. Он не одобрял решение сына идти в театральный институт, но после уговоров матери дал свое согласие. После первых удачных съёмок, когда весь город радовался успехам земляка, отец не сказал ни одного слова. Отношения были более чем сдержанные, он не мог простить сыну прерывание династии. Через два года Валерин отец погиб. Придя в его рабочий кабинет забрать личные вещи, Валера был потрясён, увидев, что все стены оклеены его фотографиями из фильма. По рассказам сослуживцев, отец гордился успехами сына. Отношения не успели наладиться. Валера эту ситуацию переживал крайне болезненно.

Я предложила взять для работы отрывок из повести В. Распутина «Живи и помни», где отношения сына и невестки с отцом очень важны для развития сюжета. Валера сразу согласился. Работа шла трудно, но была очень интересной и важной. Много разговаривали, обсуждали, вместе решали, что сократить, а что оставить, как лучше и точнее читать. В результате получился пронзительный текст с личным отношением исполнителя ко всем происходящим событиям. После экзамена он подошёл ко мне, обнял и сказал: «Мне стало легче. Спасибо». А через какое-то время Валеру пригласили записать этот текст на телеканале «Спас».

Удивительно, как быстро и точно откликается молодой человек на вопрос «А что Вам сейчас важно?» Вот ещё несколько вариантов ответов:

- «Сложно принимать решения и нести за них ответственность. Никогда не знаешь, какие будут последствия...» (отрывок из повести И.С. Тургенева «Вешние воды»).
- «Хочется чего-то настоящего, глубокого, женского. Про женскую мудрость...» (отрывок из романа Ч. Айтматова «Материнское поле»).
- «Бывает, что человек хороший, а все про него думают, что плохой. А ему только любви немножко нужно...» (рассказ Д. Рубиной «Любка»).
- «Я всюду такой активный, темпераментный. Понимаю, что нужно остановиться и подумать. Может быть, что-то созерцательное, философское?» (рассказ В. Набокова «Благость»).
- «Меня волнует вопрос социальной справедливости», – сказал студент, вернувшийся из армии, где на себе почувствовал все сложности общения в условиях службы (рассказ В. Шукшина «Приезжий»).

Чуть подробнее хочу остановиться на работе 15-летней давности с тогдашней студенткой, а теперь моей подругой Анной П. Хорошо помню, что меня поразил её ответ на заданный вопрос: «Вера в Бога и православие, церковные службы и отношения с батюшкой... Как всё это сложно, запутанно и неприятно...» В результате диалога выяснилось, что после неожиданной смерти отца её, ученицу младших классов, мама отдала в православную школу на пятидневку. По всей вероятности, мама не могла найти в себе силы для того, чтобы принять и преодолеть сложившуюся ситуацию и погрузилась в неё, не желая видеть ничего вокруг. Запрос был такой серьёзный и конкретный, что переключить Аню на обсуждение других тем не получилось. Надо было искать соответствующий материал. Я предложила посмотреть отрывок из романа Толстого «Воскресение», где Катюша Маслова присутствует на православном богослужении. Именно он и был взят в работу.

Репетиций было гораздо больше, чем предполагало учебное расписание. Мы много разговаривали, ходили на службы в разные церкви, обсуждали увиденное. Кроме этого, мы читали дневники Толстого, где он формулировал свои взгляды на эту тему крайне определённо и, в отличие от романа, от первого лица. Постепенно мы проникали в его мировоззрение, сравнивали со своим, находили средства выразительности для их выявления. Это был огромный обоюдный душевный труд. В процессе репетиций мы узнали Толстого и узнали друг друга. Параллельно мы осваивали профессиональные навыки читающего актёра: проверяли перспективу повествования, занимались развитием «киноленты вИдений», уточняли предлагаемые обстоятельства и подтексты. Учились максимально объёмно доносить текст до слушателя.

После экзамена обсуждение кафедры было бурным и неоднозначным. Нас обвиняли в антирелигиозных взглядах, говорили, что мы дискредитируем Толстого, пока заведующий кафедрой, народный артист СССР, лауреат Ленинской премии (получивший её не за театральную или киноработу, а за озвучивание документального фильма «Великая Отечественная»), профессор В.С. Лановой не подвёл итог: «Просто мы сегодня увидели суть автора, и после этого прочтения стало в очередной раз ясно, за что Льва Николаевича отлучили от церкви».

Можно сказать, что процесс работы по освоению художественного текста включает в себя два параллельных направления: профессиональный разбор, так называемый действенный анализ, и поиск болевых точек исполнителя и героев повествования. В случае успешного вы-

бора материала и его грамотной разработки мы получаем, с одной стороны, художественное чтение как вид искусства, способный эмоционально и интеллектуально вовлечь зрителя в сюжетную линию произведения, с другой – осуществляем его социально-психологическую адаптацию путём глубокого проникновения в стилистику автора и расшифровки завуалированных мотивов поведения действующих лиц.

Все описанные примеры требуют от педагога высокого профессионализма, разносторонних знаний, душевной открытости и искренней заинтересованности. Только в этом случае на занятиях возникнет нужная атмосфера и доверительные отношения с учеником. Педагог, как проводник, ведет студента по глубинам его души, где в капсулированном состоянии хранятся жизненные ситуации, с которыми молодой человек не может справиться самостоятельно. С помощью педагога и автора эти ситуации прорабатываются, определяется один из возможных выходов, а впоследствии процесс развивается в индивидуальном режиме и часто выходит за временные рамки той или иной работы.

Занятия художественным чтением способствуют не только развитию профессиональных умений будущего артиста, но и решению глубинных психологических задач, обеспечивающих личностный рост студента.

РЕЛИГИЯ КАК ТЕАТР И ЛЕЧЕБНИЦА В ПОЭЗИИ АНДЕГРАУНДА

Б.Ф. Колымагин, к. филол. н., независимый исследователь, Москва

Как известно, духовная поэзия СССР жила в подполье: в самиздате, на кухонных посиделках и полулегальных поэтических вечерах. Кризис, связанный с крахом большевизма в форме сталинизма, подтолкнул многих к поиску духовных основ жизни. Однако авторы культурного подполья, за редким исключением, не переступили всерьёз церковную ограду и ограничились первоопытом веры, под которым мы понимаем здесь встречу человека с горним на интуитивном уровне. Нередко эта встреча происходила в контексте игры, карнавала и театральных декораций. Наиболее яркий пример – поэзия Елены Шварц.

Возьмём её самый известный «тамиздатовский» сборник «Труды и дни Лавинии, монахини из ордена обрезания сердца» (1987) [10]. Автор населяет его разными персонажами и помещает в каком-то неопределённом экуменическом пространстве: «Где этот монастырь – сказать пора: / Где пермские леса сплетаются с Тюрингским лесом, / Где молятся Франциску, Серафиму, / Где служат вместе ламы, будды, бесы» [9].

Эпатажно здесь слово «бесы», которое оказывается в одном ряду с Франциском и Серафимом, что противоречит христианским представлениям о том, что демоны противостоят ангелам света, всему божественному. И именно это слово сигнализирует нам, что всё происходит как бы понарошку.

Исследователь творчества поэтессы В.К. Воронцов утверждает: «Монастырь, в понимании Шварц, – театральная условность, населенная “кукольными” персонажами, с помощью которых удобно разыгрывать основное действие – метаморфозы внутреннего мира лирической героини» [3, с. 146].

А этот мир, заметим, страшен. Д.В. Бобышев замечает: «Зверька своего подсознания поэтесса делает душой героини. Отсюда такая живость, такая убедительность её свирепых фантазий» [1].

В мире Шварц парадокс, абсурд, бессмыслица играют системообразующую роль. Они выстраивают ту религиозность, которая в любой момент может развоплотиться, обернуться пустотой. Собственно, многие стихи Шварц можно назвать «пустыми действиями» культурного подполья. Абсурд помогает героине отвергнуть все условности и погрузиться в пространство игрового опыта.

Там, где фантазии героини соприкасаются с реальным миром, она надевает маску шутихи, которая мыслит и действует алогично. Вот, например, как она воспринимает церковное время и пространство: «Дни перед Пасхой, дни Поста / Гармошкой со-разводятся, / То становлюсь я как черта, / То всё во мне расходится» [10, с. 85].

Вот как она молится: «Свою палатку для молитвы / Я разбиваю где угодно – / В метро, в постели или в бане – / Где это Господу угодно».

Да и сама молитва воспринимается героиней в контексте парадокса, она говорит о ней, как мог бы сказать скоморох: «Быстрее молись – чтобы молитв / Друг к другу липли кирпичи, / Сплошь, чтобы не было зазора, / Не уставай днём и в ночи. / Чтоб вырастал большой собор / Без окон и дверей. Ни щели. / Чуть замолчишь – внутри уж вор, / Нечистые скользнуть успели». Если бы не появившиеся вдруг «нечистые», мы могли бы зачислить героиню в последовательницу дзен-буддизма. Последний, как известно, строит свою религию на парадоксе.

Юродству посвящено стихотворение «Дурачок» [10, с. 83]. Автор пишет об убогом, которого привезли в монастырь на излечение, «чтоб от жизни промоленной, строгой / сошла его дурь». Дурачок крестится, «будто свечки втыкает в плечи». «Из глаз его синие реки / к Богородице наискосок / Он ей шепчет тихие речи / Всё бочком, как побитый щенок». Странно, словом, ведёт себя дурачок. И это нормально.

Впрочем, несмотря на царящий всюду абсурд, требования Декалога существуют и в мире Шварц. Особенно лирическая героиня страшится нарушить седьмую заповедь «Не прелюбы сотвори». Отсюда её боязнь половой связи. Так происходит, например, в произведении «Хоррор эротикус» [8]. Здесь, как подметил Бобышев, «грубость сменяется просто ужасом перед сексуальным партнёром» [1].

Весь цикл «Хоррор эротикус» («Horror eroticus») (1978) [11] полностью связан с такого рода искушениями. Совокупление в восприятии автора – грех, потому что бросает человека в стихию природного: «Против воли – тупое жало / Вздыхается из брюха кинжалом / И несёт томительную смерть / Все идут путем греха». Такое понимание ведёт нас в область гностицизма, где плоть неизменно связана с падением души в плотный мир, с её материализацией. Чувство вины усугубляется тем, что во сне героиня совершает прелюбодеяние даже в храме. Шварц не пытается поставить героиню на стезю жизнестроительства: сама мысль о законном браке и рождении детей даже не приходит ей в голову. Она вся живет страстью: «Хоть меня до греха раскаянье мучит и страх, / Ночь связала нас клейкой лентой, / Пахнет чужими вещами, настойкой разлитой и “Кентом”, / Входит бесшумно Дракон о семи головах». В таком контексте действительно седьмая заповедь нарушена и, чтобы спастись, чтобы уйти от назойливых образов, героиня молит Бога сотворить из её ребра «Друга верного, мелкого, белого. / Не мужа, не жену, не среднего, / А скорлупую одетого ангела». Это просьба юродивой, знающей, конечно, что из ребра Адама была сотворена Ева. Это ломающее традицию прошение прерывает этическое: чудо нужно ради спасения. Но если жесты юродивых несли спасение не только им самим, но и другим людям, то вопль героини – всего лишь мольба о помощи. К подлинному юродству её слова отношения не имеют, поскольку завязаны на психологию и гностическое понимание секса.

Похожие искушения преследуют и монахиню Лавинию. Впрочем, Лавинию преследуют искушения, связанные не только с эротикой, но и с теологией. Любопытно, что некоторые странные видения, о которых пишет Шварц, в постсоветское время реализовались в художественных проектах. Так, строчки «У нас в монастыре / Крещёный черт живёт – / То псалтирь читает, / То цепь свою грызёт» нашли своё продолжение в фильме-притче Николая Достала «Монах и бес».

Лирическая героиня не является простой эманацией биографического «я» поэтессы. Разница между ними огромна. Автор и героиня видят друг друга не в зеркале, а в системе зеркал.

«Шварц вкладывает в свои стилизации, зашифровав, собственные опыты действительных или мнимых походов, как бы опрокинув их в другую эпоху», – замечает Бобышев [1].

Таким образом, Шварц создаёт свою версию театра абсурда, в котором актёры носят профессиональные одежды.

Мы можем увидеть театральные декорации в стихотворениях на религиозные темы у многих авторов, так или иначе связанных с культурным подпольем. Возьмём самого известного – Иосифа Бродского. В стихотворении «Бегство в Египет» (1988) поэт говорит: «Своей не предчувствуя роли, / младенец дремал в золотом ореоле / волос, обретавших стремительно навыв / свеченья – не только в державе чернявых» [2]. Автор представляет нам роскошную театральную декорацию. И дело здесь не только в слове «роль», но и в самой словесной картине, напоминающей задник сцены. Подобные картины во множестве создавались в Серебряном веке.

Достаточно вспомнить рождественское стихотворение Александра Блока «Был вечер поздний и багровый», его строчки: «В невозмутимой тишине / Среди толпы возник Иуда / В холодной маске, на коне». «Холодная маска» – из театрального реквизита.

Театральную сценку из рождественской истории представляет нам Сергей Стратановский. В тексте «Сомнения волхва» [6] автор обращается к соц-арту. Его лирический герой – старый маг, сомневающийся в рождении Спасителя. Он размышляет как советский командировочный, которому не хочется ехать в медвежий угол: «Знаю: в гостиницах грязь», «То-то, должно быть, клоповник и глухомань». Но информация о появлении новой звезды заставляет волхва пуститься в путь: «Эй, слуги, / Где мой любимый верблюд?» Такая вот эффектная театральная реплика.

Может быть, в контексте нашего разговора будет интересно посмотреть на то, как поэты пытались уйти от представления чего бы то ни было в сторону реальности. В театре этим занимался Арто. В поэзии андеграунда – Виктор Кривулин. Вот его стихотворение «Благовещение» (1974) [4]:

*Тихая радость лицо изнутри освещает.
Эту метафору лучше вернуть бытию
в пасмурный день, если окна всего не вмещают
света, что в комнату льётся твою.*

*Что-то помимо сырых простыней заоконья
слоем свеченья дрожащим тебя облегло –
как бы развёрнутой радуги видишь крыло,
жёсткие крылья светящейся глядя ладонью.*

*Голос не слушала. Всё изумлялась, следила
за расслоением белого света на веер цветов.
Но заполнявшая комнату внешняя сила
шла изнутри, из твоих изливаясь зрачков.*

Мы не встретим в тексте ни одного церковнославянского слова, ни одного намёка на литургическое пространство. Автора не интересует также традиционная живопись. Он создаёт микросцену.

Скупы обозначены действующие лица: «Ты» – это Мария, архангел Гавриил – «крыло». Автор в первой строфе объясняет и творческий приём, который он собирается использовать. Приём этот связан с переводом ситуации из условной в реальную: «Эту метафору лучше вернуть бытию».

Кривулин ищет живую речь, где каждое слово существенно, весомо. Речь, которая не описывает предмет, а являет его. Но как это сделать?

Сцена ещё не сыграна, но её название тянет за собой целый шлейф культурных ассоциаций. И реагируя на такие трансформации сознания, поэт заявляет, что никакой игры, эстетского любования не будет, всё серьёзно. Он как бы движется в сторону реализма евангельского слова. Но проблема в том, что автор всё равно остаётся в рамках художественного проекта и ему придётся осуществлять поставленную задачу с помощью эстетики. И всё же он берётся за это безнадежное дело – прорваться к подлинной реальности.

«Ты» оказываешься у окна «в пасмурный день». «Что-то помимо сырых простыней заоконья / Слое свеченья дрожащим Тебя облегло». Мария (наверное, это она, но мы точно не уверены) видит крыло «развёрнутой радуги». Голос, по Кривулину, она не слышит. Возможно, слова архангела вообще вслух не звучали. Это зона молчания, религиозной тишины. Мария всё слышит сердцем и просто следит «за расслоением белого света на веер цветов». Так могло быть. Мы видим, что так оно и было. И тут поэт уточняет природу возникшего света: «Но заполнявшая комнату внешняя сила / Шла изнутри, из Твоих изливаясь зрачков». Парадокс. То, что, казалось, пришло из внешнего мира, на самом деле пришло из сердечных глубин.

Очень важно, что в стихотворении этот неожиданный конец не звучит как некий заключительный аккорд бурного действия, как манифестация поэтических универсалий. Он логично вытекает из всего сказанного. Просто логика художника не укладывается в понятные рамки дневного сознания.

Кривулин добился поставленной цели: прорвался к реальности, к тому, «как было на самом деле». Но задача всё равно оказалась решённой в рамках театральной постановки.

Некоторые поэты не только вводят театр в стихи на духовные темы, но воспринимают само богослужение в контексте театрального действия и жеста. Так сделал, например, Всеволод Некрасов, когда написал: «Господи / Помоги / Господи / Погоди / Господи / Не приведи / Господи / Не оправдать / Господи / Твоё» [5].

Богослужение может быть для поэтов андеграунда не только театральной сценой, но и лечебницей. Об этом свидетельствуют стихи Василия Филиппова.

Герой Василия Филиппова любит посещать богослужения, подолгу находится в храме, наблюдать за поведением клириков и прихожан. Поэт движется в сторону примитивизма и подчеркнуто просто, прозаично, можно даже сказать, глазами ребёнка описывает увиденное: «Сегодня был в церкви / Море благодати <...> / После причастия – со скрещёнными на груди руками, / Дети в куртках красных, словно пламя, / Между собой болтали» [7].

В творчестве Филиппова большую роль играют иконы. Он и описывает их, и движется в своей речи в сторону иконного изображения. Например, когда даёт интерьер храма. Это

не сугубо реалистическое описание, а художественная игра, уходящая в онтологию: «Икона отводит взгляд. / На её языке, на греческом, в церкви не говорят. / Ребёнок свесил ступню, даёт ей ладонь-виноград. / Молятся стены церкви / О всех присутствующих здесь, / Молятся краски икон, глаза, положенные на грудь. / Обнять, прежде чем глубоко вздохнуть». Иконы, фрески предстают здесь как существенно значимые вещи, которые имеют свой голос. И этот голос – «взрослый младенец у сердца».

В иконном разрезе говорится и о богослужении. Филиппов фиксирует его как некий образ, как икону. Его не притягивает церковная эстетика как таковая. Красивые распевы и завитки барочного иконостаса его мало интересуют. В храме больше всего поэта волнует смысл: что читается, о чём поётся, как проповедует священник. И неважно, праздничная служба или обиход. Лишь бы эти ростки смысла оживали и давали силы герою в борьбе с его психической болезнью.

Подведём краткие итоги. Культурные игры чрезвычайно интересовали поэтов андеграунда. И, обратившись к религиозным мотивам, они ввели элементы театра в стихи на духовные темы. У Елены Шварц это театр абсурда. У Виктора Кривулина – театр Арто. У Бродского и Стратановского это костюмированный театр. В то же время некоторые поэты, всерьёз переступившие церковную ограду, видели в Церкви место для спасения, место, где лечат и духовные, и физические болезни. К таким поэтам можно отнести Василия Филиппова.

Литература

1. Бобышев Д. Жаренные розы Елены Шварц // *Континент*, 1987. № 1. С. 418–426.
2. Бродский И. Сочинения Иосифа Бродского. – СПб: Пушкинский фонд, 2001. Т. 4.
3. Воронцов В.К. Пространственная модель «Восток – Запад» в поэзии Елены Шварц // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, 2011. С. 144–147.
4. Кривулин В. Композиции. – М.: Арго-риск, Книжное обозрение, 2009. URL: <http://www.vavilon.ru/texts/krivulin7.html#46>
5. Некрасов Вс. Авторский самиздат (1961–1976). – М.: Совпадение, 2013.
6. Стратановский С. Стихи. – СПб: Ассоциация «Новая литература», 1993. URL: <http://www.vavilon.ru/texts/stratanovsky1-11.html#16>
7. Филиппов В. Избранные стихотворения 1984–1990. – М.: Новое литературное обозрение, 2002.
8. Шварц Е. Грубыми средствами не достичь блаженства // *Ковчег*, 1980. № 5.
9. Шварц Е. Лоция ночи: Книга поэм. – СПб: Советский писатель, 1993. URL: <http://www.vavilon.ru/texts/shvarts5.html>
10. Шварц Е. Труды и дни Лавинии, монахини из ордена обрезания сердца. – Нью-Йорк: Ардис, 1987.
11. Шварц Е. *Horror eroticus* // *Ковчег*, 1980. № 5.

НЕПОСРЕДСТВЕННЫЕ ЭМОЦИИ – «ЛЁГКИЕ» ПОСТАНОВКИ И ВОСПРИЯТИЕ ЗРИТЕЛЯ

С.А. Иванова, студентка

Москва, Литературный институт имени А.М. Горького

Театр изначально появился как способ развлечения, отдыха и празднества. Был призван вызывать сильные эмоции и служить отдыхом для простого трудяги – грека, воспевającego Диониса. Прошло немало времени. Театр эволюционировал и может давать людям нечто большее, чем развлечение. Однако не все зрители выбирают интеллектуальные спектакли, многие по разным причинам выбирают «лёгкие» постановки, которые не дадут зрителю ничего, кроме положительных эмоций. Почему так происходит? Разумеется, желание заполучить от постановки пресловутый *happy end* может быть обусловлено не самыми счастливыми условиями реальной жизни. Это выгодно режиссёрам, которым нужно «кормить артистов», это устраивает зрителей, которые не хотят воспринимать тяжёлое, пусть и более качественное искусство.

Сильные формы в массовом театре, в первую очередь, присущи таким жанрам, как мюзикл или комедия, они рассчитаны на получение сильной и цельной зрительской эмоции – смеховой или мелодраматической (этот тип переживания можно назвать квазикатарсическим), и создаются благодаря красивой стилизации и нескольким эффектным режиссёрским ходам, чаще всего визуальным. Поисковый театр отказывается от подобных зрительских эмоций, «вскрывающих потребительскую основу отношения сегодняшнего зрителя к театру» (Б. Дубин и др. Круглый стол «Театральность в границах искусства и за его пределами», НЛО, 2011, № 5).

Совместные семейные обеды, чтения, походы в кино и театр – так называемая «культура выхода» сформировалась издавна. Старшее поколение привыкло к походу в театр и идёт туда с целью отвлечения от бытовых проблем, то есть с той же целью, с которой идёт в кино или цирк. Поход в театр для них становится праздником, рывком из серых будней, побегом от повседневности.

Нами было опрошено 60 молодых людей, живущих в Москве, в основном, студентов творческих вузов, в возрасте 18–27 лет, 25 % из которых составляют мужчины, 75 % – женщины. Целью опроса было изучение отношения респондентов к «лёгким» постановкам. Мнения опрошенных можно разделить на две группы. Первая считает, что выбор «лёгких» постановок идет из семьи и зависит от воспитания. Вторая группа думает, что выбор этот самостоятельный и осознанный, связанный с необходимостью разгрузки и простого отдыха.

Приведём ответы некоторых участников опроса на вопрос «Что вы думаете о приоритете выбора “лёгкого” спектакля российским зрителем?»

Анастасия Фитина, студентка творческого вуза: «Есть некая совокупность причин. Всё же ведущей из них считаю воспитание, так как многое закладывается ещё в детстве. И так как за театром закреплены понятия отдыха или культурного досуга, у старших поколений нет других вариантов, кроме как сохранить это восприятие».

Валерия Прудовая, аспирантка творческого вуза: «Многое идёт от родителей. Как они смотрят на некоторые вещи, что показывают детям. Бывает такое, что люди не перерастают заложенное воспитание. Среди моих знакомых взрослых людей нет почти ни одного человека, кто хотя бы раз в год ходил на какую-либо постановку. А из молодых театралов есть исключения, которые самостоятельно открыли для себя театр».

Константин Сидоренко, театральный работник: «По-моему, люди идут на “лёгкие” постановки именно потому, что они лёгкие. Не нужно готовиться и размышлять, можно расслабиться и отдохнуть. И они в чём-то правы, кстати, когда выбирают такие спектакли, потому что, строго говоря, это зрелище в первую очередь. Развлечение не обязано быть глубоко философским и высокодуховным».

Дарья Арина, студентка творческого вуза: «Думаю, здесь сложно сказать наверняка, если опираться на публику в обобщённом смысле. Наверное, будет правильнее принимать во внимание зрителя каждого театра в отдельности. И каждого региона. Я точно знаю, что в Сургутском драматическом театре репертуар склоняется в сторону комедий из-за того, что зритель тяжело живёт в остальное время. И театр в таких условиях выполняет очень конкретную функцию. Но тут есть ещё один важный момент. В Лондоне репертуарная политика такая же, как в Сургуте, но уровень жизни другой, естественно, и тут все параллели сразу рассыпаются. Может быть, это связано ещё и с тем, какой образ театральная институция имеет у населения, то есть какая за ней закреплена функция через медиа».

Таким образом, можно сказать, что опрошенные разделили зрителей на тех, кто посещает «лёгкие» постановки неосознанно, и тех, кто делает это специально.

Остановимся на второй категории, которую составляют зрители, ищущие в театре отдохновения и психологической разгрузки. Им важны глубокие эмоции – неважно какие, – смех или слёзы, веселье или грусть. Основная задача, которую решает зритель при выборе этого репертуара, – выйти из привычной жизни и погрузиться в другой мир, отвлечься от быта. Причём комфортное состояние – это не обязательно когда всё нравится. Скорее, это про то, когда перед человеком не ставят всё время вопросы, которые он логически и эмоционально не может разрешить. Это когда всё идет практически в одной тональности. Однако нельзя забывать, что психологическое состояние человека бывает не статично. Тот зритель, который сегодня смотрит простую трогательную историю и сопереживает главным героям мелодрамы или комедии, завтра захочет экспериментов, глубины и нового видения.

То, что театральные дома монополизировали капитал на театральное производство, – это ещё и огромный фактор цензуры. Молодым режиссёрам говорят: если вам не нравится в Александринке или БДТ, делайте на другие деньги. Но где взять деньги на театр, если они все отправляются именно туда, в эти старые дома, потому что театр в России – это прежде всего театральное здание, а не группа людей? Как результат – деградация нескольких поколений творческих деятелей, появление тысячи унылых и конформных спектаклей по всей России, которые никому не нужны и не интересны.

Из-за этого в театральной сфере сейчас акцент идёт на привлечение как можно большего количества зрителей. Если изучить опросы о жанровом выборе зрителя по разным городам, например, взять 2013 и 2019 годы, то из 200 опрошенных лишь 30 % выбрали сложные постановки, а остальные 70 % предпочли развлекательную тематику. На результаты опроса не влияли ни гендерная принадлежность, ни возрастной ценз.

Условно и репертуар театра можно разделить на две категории: высокая комедия и спектакли, которые можно назвать «особым ракурсом». И аудитория, соответственно, сегментируется по этим двум направлениям. Основа для выборки – не гендер, возраст или социальный статус, а скорее, внутреннее мироустройство зрителя – его интересы и образ жизни.

Люди могут прийти на философскую драму, и им будет не хватать смеха. А могут прийти на комедию – и им будет не хватать глубины и слёз. Зрителей могут обвинять в том, что они обобщают отрицательное и распространяют это с героев на настоящих людей. Поэтому возникла необходимость в разгрузочных сценах, дабы не нагружать зрителя пессимистическим настроением. Раньше, к примеру, и больные на сцене не могли умирать, чтобы зритель ненароком не принял это на свой счёт.

Если на драме зритель сидит молча, то на хорошей комедии он бурно реагирует, смеётся и аплодирует. И с разных спектаклей он уносит разные мысли, но с «лёгких» постановок чаще не больше чем просто хорошее настроение. Воспитательный же момент проходит мимо. И именно этой необязательностью комедии массово привлекают зрителя.

Что касается роли сатиры в жизни человека, то главным является вопрос о самосознании, умении высмеять недостатки и пороки самой жизни. Если посмотреть на историю развития мировой литературы, мы увидим, что, наряду с лирическим эпосом, развивалось и сатирическое начало. Рядом с богатырями был Иванушка-дурачок, рядом с высокими лирическими героями – шуты. История нашей драматургии тянется от Кантемира, Фонвизина, Грибоедова, Гоголя, Горького, Маяковского, традиции которых будут развиваться и дальше.

«Смысл театральности», господствующей в повседневном поведении, «в том, что она есть бегство, которое обеспечивает социальное выживание», – пишет французский социолог Мишель Маффесоли.

В своей работе мы рассматривали театр, который ставит главной своей задачей развлечение публики, театр, который не задаёт ей сложных вопросов и при этом совершенно этого не скрывает. Но использование элементов развлекательного театра внутри спектакля ещё не означает, что спектакль сам по себе обязательно относится к лёгкому жанру.

Конечно, есть спектакли, которые не ставят перед собой никакой иной задачи, кроме как развлечь зрителя. Если же иные задачи в спектакле есть, но зритель их не считает – это уже отдельный разговор. И тут надо обращать внимание на ещё одну проблему – отношение художника, который пользуется элементами развлекательного театра, к зрителям. Ведь отношение это может быть с толикой иронии, когда режиссёр начинает играть со зрителем в «кошки-мышки»: «Ну как, вы купились? Ещё нет? А вот так?» Условно говоря, к этому типу можно отнести путь Богомолова. А есть, например, Пётр Фоменко. В его спектаклях всё очень отрефлексировано. И у него внутри этой рефлексии, внутри иронии по отношению к жанрам нет иронии по отношению к зрителю.

Среди зрителей есть особая категория – наивный зритель, порой очень наивный. Он чаще всего не находит двойного или тройного дна в постановках, открытого стёба или иронии.

Если взять в качестве примера спектакль «Номер 13» в МХТ им. А.П. Чехова, который в начале 2000-х буквально вернул зрителя в этот театр, то выдержки из зрительских отзывов скажут сами за себя: «Богатейшие декорации, невероятные трюки и ослепительные спецэффекты – словно попал на Фабрику грёз. Спектакль очень понравился – лёгкий, динамичный, невероятно смешной, неожиданный и весьма красочный. Отличный способ проведения ве-

чера!» И действительно, сегодня у МХТ нет проблем с посещаемостью. Заслугой этого, несомненно, можно считать богатый комедийный репертуар.

Итак, лёгкий жанр, каким бы он ни был сложным по своей внутренней структуре и какой бы режиссёр за него ни взялся, не предполагает постоянного зрительского дискомфорта, что и является ключом к зрительскому выбору. И такие постановки всегда будут находить массовый отклик и иметь кассовый сбор.

Литература

1. Агишева Н. Русское бессознательное как развлечение // Театр. 2013. № 15.
2. Прохорова И. Материалы круглого стола «Театральность в границах искусства и за его пределами» // НЛО. 2011. № 5.
3. Фёдоров В.Ф. Опыт изучения зрительского зала // Жизнь искусства. 1925. № 18. С. 14–15.

ВИДЕНИЯ, АССОЦИИ В ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С.Б. Тюмин, актёр, заслуженный артист Российской Федерации, доцент
Смоленск, Смоленский государственный драматический театр
им. А.С. Грибоедова, Смоленский государственный институт искусств

*Тьмы низких истин нам дороже
Нас возвышающий обман.
А.С. Пушкин*

Видение, с точки зрения К.С. Станиславского, – это непрерывная кинолента в голове у актёра, помогающая ему не «выпадать» из действия, рождающая подтекст (основу словесного действия), возбуждающую его эмоциональную память.

Видение – один из жанров художественного творчества – носит, в основном, религиозную или мистическую окраску.

В данной статье мы будем рассматривать видение, ни в коем случае не умаляя значимость видения в творческом процессе.

Ассоциация – объединение – в социальном и экономическом понятиях.

Нас, конечно же, больше интересует творчество, а значит, психология. А она объясняет ассоциацию как связь между двумя психическими элементами, возникшую в результате опыта и обуславливающую при актуализации одного элемента связи проявления и другого.

Предложено выделять ассоциации по типу их образования: по сходству (красное – пурпурное), по контрасту (большое – маленькое), по смежности в пространстве или во времени (запах приправы вызывает аппетит), причинно-следственные (сильный ветер – озноб). Было обнаружено, что сила связи зависит от ряда условий: сила впечатлений, вызываемых элементами связи, их новизна, а также способности индивида.

Что касается проблемы, как помочь человеку открыть свои способности, следует обратить внимание на два часто встречающихся заблуждения: 1) я достиг всего; 2) я не способен ни на что (здесь говорится исключительно о творческой составляющей). Будем исходить из того, что мы мало что знаем о своей психике, нам дан срок – жизнь, чтобы познать её... Говоря «Я достиг всего», мы перекрываем себе дорогу к дальнейшему познанию. Говоря «Я не могу ничего», мы делаем то же самое, закрывая от себя огромный мир, частью которого являемся.

У актёра есть определённый текст (роль), который он должен заучить и перевести в плоскость вербального общения – как всё просто. Но это будет набор информации, который, возможно, был бы уместен на уроке математики или иной точной науки. Возможно...

В профессии актёра слово употребляется только в понятии «словесное действие». Как же действовать словом? Действие – это конфликт, т. е. стремление «переделать» ситуацию в свою пользу, конечно же, это воздействие на партнёра логикой, темпераментом, массой приспособлений, но универсальной всегда будет передача видения. Станиславский говорил,

что не стоит пытаться найти нужную интонацию – передача вами точного конкретного видения сама её подскажет. Фантазируя с исполняемым образом (ролью), необходимо понять особенности его внутреннего мира, своеобразие его видения. Для этого нужны не только чувства, но и знания. «Разве можно истолковать произведение автора, не постигнув высоты его мысли и глубины чувства? Только сблизившись таким образом с автором, артист становится его сотрудником, и чем ближе поймут друг друга совместные творцы, тем полнее будет их создание», – говорил К.С. Станиславский.

Процесс передачи видения весьма занимателен. Попробуйте взять любую нейтральную фразу, например «В выставочном зале я внимательно разглядывал картину». Теперь постарайтесь передать, что это за зал – Третьяковская галерея или сельская библиотека? Что значит «внимательно разглядывал»? Это изучение композиционного состава? Или какая-то царапина на картине? И вообще, что это за картина?

Но даже необычайно конкретная передача видения бессильна в отношении такого высочайшего проявления творчества, как поэзия:

Взор ко взору шепчет: «Жду!»
 Так светло и зыбко.
 Оттого, что там в пруду –
 Золотая рыбка.
 (К.Д. Бальмонт)

Как просто и конкретно передать «Взор ко взору шепчет: “Жду!”»? К тому же это всё «светло и зыбко». Чувства, эмоции... ассоциация.

Творческая ассоциация – это нечто почти неуловимое, некое слияние разума и эмоциональной памяти, состоящей из ярких событий жизни, куда включается и познание нового. И всё это зависит, конечно же, от силы впечатлений и способности индивида.

«Нужно понимать смысл наблюдаемых явлений, надо переработать в себе воспринятые чувствования, запечатлевшиеся в эмоциональной памяти. <...> Артист берёт из действительной или из воображаемой жизни всё, что он может дать человеку. Но все впечатления, страсти, наслаждения, всё то, чем другие живут для себя, превращается у него в материал для творчества» (К.С. Станиславский).

Аккумулировать их, создавать только присущую вам ассоциацию, делиться ею с окружающими, уметь жить в фантазии... Единственно возможный путь – быть открытым для этого мира, наивным, как ребёнок. Эта открытость достигается раскрепощённостью (не путать с бестактностью) своего психофизического аппарата.

Наша психофизика абсолютно слита. Так, если вы чувствуете психический дискомфорт, тут же зажимается ваша физика – у некоторых людей даже случается мышечный спазм. И так же физический дискомфорт «сковывает» психику, что не всегда можно за собой заметить. И только при комфорте психики и физики возможна эта открытость, это некое бессознательное состояние, которое Станиславский называл «сверхсознанием».

Это принцип творчества, который носит и прикладное значение: всякий повтор (роли, стихов и т. д.) будет нести новизну, т. к. ваши ассоциации будут несколько меняться; благодаря познанию, «впитыванию» в себя окружающего мира вы научитесь каждый раз находить то, что ранее не замечали в предмете, явлении при передаче видения.

В конце концов, мы отличаемся друг от друга не только внешне, а в творчестве – в первую очередь – внутренне, и в этом проявлении мы и интересны.

Литература

1. Станиславский К.С. Собр. соч.: В 8 т. Т. 2. – М.: Искусство, 1954.
2. Станиславский К.С. Собр. соч.: В 8 т. Т. 5. – М.: Искусство, 1958.

ИЗОБРАЖЕНИЕ СОЗНАНИЯ ЖИВОТНОГО В ИСКУССТВЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ «ВЕРНЫЙ РУСЛАН» ГЕОРГИЯ ВЛАДИМОВА И ОДНОИМЁННОГО ФИЛЬМА ВЛАДИМИРА ХМЕЛЬНИЦКОГО)

*Драгана Валигурска, преподаватель
Нови-Сад (Сербия), философский факультет*

Начиная с 70-х годов прошлого века, в рамках гуманитарных наук появились новые философские мировоззрения и направления (постгуманизм и экофилософия), течения в литературной критике (экокритика) и даже междисциплинарная парадигма (исследование животных), отвергающие идею антропоцентризма и призывающие к переосмыслению отношения человека к природе и своего места в экосистеме. На фоне обострения кризисных явлений в среде обитания эти идеи кажутся весьма актуальными. В нашей работе мы попробуем соединить названный подход с проблемами восприятия литературного героя и его воплощения на экране

Внутренний мир животных, их сознание и самосознание, сила испытываемых эмоций, способы восприятия и реагирования на окружающую среду являются вечно интригующими темами для людей. Не один человек подумал, стоя перед своим питомцем, что скрывается за глазами любимого животного, что оно нам рассказало бы о самом себе и о нас, если бы только обладало способностью говорить «по-нашему». Отсутствие общего языка («молчание» животных по Дж. Бергеру) создаёт серьёзный барьер непонимания между их миром и нашим. Более того, так как язык животных не имеет письменной формы, всё, что можно прочитать о внутреннем мире животных, пропитано человеческой субъективностью. Другими словами, изучение текстов о животных приравнивается к изучению человеческих представлений о животных⁴. Конечно, степень субъективности значительно уменьшается, если речь идёт о строго научных исследованиях или текстах, чьи авторы используют ссылки на эти исследования. Но когда речь идёт о сознании животных, дело ещё сложнее. Как пишет философ Томас Нагель в эссе «Каково быть летучей мышью?» («What Is It Like to Be a Bat?»), учёные никогда не смогут реконструировать уникальный опыт сознания животного, несмотря на обилие информации о функционировании его мозга [6]. По этой причине произведения искусства, в которых повествование ведётся с точки зрения зооморфных персонажей, кажутся ещё драгоценнее. Кажется, что преодолеть эту гносеологическую проблему дано только артистам и что только в рамках художественной реальности человечеству предоставляется возможность узнать, что скрывается за тишиной животного, как выглядит внутренний мир животного и мир, видимый глазами животного.

⁴ Подробнее об этом см.: Fudge E. A left-handed blow: writing the history of animals / In N. Rothfels (ed.) Representing animals. – Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press, 2002. Pp. 3–18.

Хотя такой повествовательный приём, в первую очередь, связывается с детской литературой, повествование с точки зрения зооморфного персонажа можно найти и в художественной литературе – в таких произведениях, как «Каштанка» А.П. Чехова, «Холстомер» Л.Н. Толстого, «Собачье сердце» М.А. Булгакова и других. Но, как следует из названия нашей статьи, в своей работе мы ограничимся рассмотрением средств изображения сознания животного в повести «Верный Руслан» Г. Владимова (1975) [4] в сопоставлении с одноимённым фильмом режиссера Владимира Хмельницкого (1992) [2].

Благодаря оригинальной перспективе, в которой раскрываются реалии и последствия тоталитарного режима, повесть Владимова занимает особое место в структуре лагерной прозы. Из мыслей, чувств, переживаний и воспоминаний собаки у читателя появляется возможность воссоздать весь мир сталинской эпохи – как внутри, так и снаружи колючей проволоки. Исползованный повествовательный приём приводит к эффекту отстранения, позволяет читателю по-новому взглянуть на известные факты и, таким образом, предотвращает автоматическое восприятие прочитанного. Кроме того, выдвигая конвойного лагерного пса, существо ограниченного сознания, на передний план, автор смог показать все тонкости вопросов вины и ответственности: «Владимов разрушил стройную тектонику лагерного жанра, уничтожив разделение на палачей и жертв» [1, с. 39].

При анализе личности зооморфного персонажа нельзя не заметить доминирующее присутствие антропоморфизации. Главным героем романа является германизированное животное, воспитанное в мире людей, способное думать и делать выводы, но в пределах коммунистического учения. Ограниченная познавательная способность животного была важным мотивом для писателя: «Возвращаясь к теме ГУЛАГа – кто мог быть его героем? Я представлял себе такую гипотетическую фигуру, которая бы увидела в этом чудовищном предприятии некий высший смысл и целесообразность, осуществленную утопию» [3, с. 224].

Однако антропоморфизация нечеловеческих существ является не только отражением когнитивных ограничений человека, но и инструментом, с помощью которого мир неизвестного приближается к известному. Ее также можно рассматривать как своего рода настойчивость в сходстве, которое придает важность событиям в животном мире. Интересно и то, что в собачьем сознании можно обнаружить элементы детского понимания мира. Например, Руслан боится темноты, думает, что станет невидимым, если закроет глаза, называет звёзды глазами неведомых чудищ – это лишь некоторые из примеров, подтверждающих вышеупомянутую связь. При этом писателю удаётся достичь высокой степени реалистичности в изображении своего героя. Мысли Руслана и его восприятие реальности озвучиваются рассказчиком, что позволяет разговорной и письменной речи оставаться отличительной чертой человеческого рода. Собаки в романе общаются с людьми и между собой взглядами, жестами и движениями, а нарратор раскрывает их значение для нас. Например, таким образом мы узнаём, что Руслан, переступая с лапы на лапу и морща лоб, желает сказать хозяину, что ему неудобно. Такие пояснения часто встречаются в тексте. Также впечатление достоверности создаётся с помощью подробных описаний, которые вызывают ассоциации, связанные исключительно с животным миром, и препятствуют их метафорической интерпретации: «А нынче ему досталась большая сахарная кость, так много обещавшая, что хотелось немедленно унести её в угол и затолкать в подстилку, чтобы уж потом разгрызть как следует – в темноте и в одиночестве. Но при хозяине он стеснялся тащить из кормушки, только содрал всё мясо на всякий случай – опыт говорил, что по возвращении может этой косточки и не

оказаться. Бережно её передвигая носом, он вылакал навар и принялся сглатывать комья тёплого варева, роняя их и подхватывая...» [4, с. 5].

В поиске ответа на вопрос, который мы поставили перед собой, надо поближе познакомиться с повествовательной структурой обоих художественных произведений. В повести сознание животного изображается двумя способами: как объект восприятия рассказчика, чья позиция является внешней по отношению к представленным событиям, и как субъект, который уникальным способом переживает описанную реальность и события. Однако в тексте доминирует персональная точка зрения, то есть нарратор воспроизводит, под видом аутентичной передачи, субъективное восприятие одного из персонажей, в данном случае животного. Для нашей темы самое значительное её проявление – в перцептивном и языковом плане.

Впечатление подлинности в изображении не-человеческого, собачьего восприятия мира создаётся разными приёмами в перцептивном плане. Один из них – зооморфизация неодушевлённых предметов. Трактор, например, напоминает Руслану зверя с «ощеренным глазастым рылом», а у вольняшки «лоснящаяся багровая харя, с губастой огнедышащей пастью». Далее, подчёркивается роль ощущений и интуиции. Нюх помогает Руслану реконструировать недавние события и распознавать характер человека до мельчайших деталей: уровни интеллекта, смелости и даже отношения человека к друзьям. Без этого инструмента его выживание как внутри зоны, так и за её пределами невозможно. Насколько это важно в мире собак, видно из того, как Руслан определяет смерть: как небытие, «где вовсе ничего нет и пахнуть ничем не может» [там же, с. 82].

В коммуникации собак с людьми очень важна интуиция, поскольку собаки не понимают «ничтожный человеческий язык», за исключением нескольких слов, тесно связанных со службой. Они интуитивно обнаруживают намерения и эмоции, стоящие за человеческими словами, и интерпретируют их по-своему. Предсказания несчастного случая или смерти чаще всего происходят в форме необъяснимого беспокойства или сна и распространяются путём лая или воя: «Но если вымерли, то ведь он бы это почувствовал! Не он, так другие собаки, – кому-то же это непременно приснилось бы, и он бы всех разбудил воем» [там же, с. 6].

Воображаемый мир насыщен красками, и создаётся впечатление, что у животного цветоощущение более развито, чем у людей. В связи с этим особенно интересна синестетическая связь между эмоциями и цветами. Например, гнев Руслана – жёлтого цвета и настолько силен, что всё, что он видит и воображает, окрашено в жёлтый цвет: «В жёлтое окрасились небо и снег, жёлтыми сделались лица беглецов, в ужасе оборачивающихся на бегу, жёлтыми бликами замелькали подошвы» [там же, с. 10–11]. Перцептивный план тесно связан с языковым планом повести. Передавая мысли Руслана, рассказчик через различные промежутки времени обращает внимание на звучность слов, использует специфическую лексику (например, «двуногий»), выражает неодобрение или удивление по поводу некоторых общих названий: «Он знал, что у хозяев это зовётся “снег”, но не согласился бы, пожалуй, чтоб это вообще как-нибудь называлось. Для Руслана оно было просто – белое» [там же, с. 5].

Вышеперечисленные особенности восприятия мира героем играют большую роль в создании впечатления достоверности и оригинальности в изображении животного сознания. Но их, к сожалению, не удалось сохранить при интерпретации повести средствами кино. В то время как читатели имеют возможность увидеть повествовательный мир изнутри, ощутить

его чутьём животного, трансформации, которые произошли на нарративном уровне фильма, ставят кинозрителя в позицию стороннего наблюдателя.

Сохраняя оригинальную двуплановость в изображении сознания главного героя, режиссёр всё-таки отдал предпочтение внешней перспективе. Роль Руслана исполняет немецкая овчарка Байкал, а его «внутренний голос» озвучивает Алексей Баталов. В фильме этот голос дан в сокращённой форме и подчинён происходящему на экране. В фильме отсутствуют не только приёмы, которыми Владимов в перцептивном плане обеспечил оригинальность чужой, не человеческой перспективы (такие как зооморфизация, яркое цветоощущение и т. п.), но и большинство оценочных комментариев героя и его психологические мотивировки остаются невербализованными. Например, в то время как в тексте повести можно найти подробные описания жестокой дрессировки, из-за которой конвойные собаки не берут пищу из рук посторонних людей, в фильме такое поведение собак ничем не объясняется. Помимо этого, сцены коммуникации между собаками в фильме опущены, как и размышления Руслана о людях и отношениях между своим и человеческим «видом». Всё вместе взятое создаёт впечатление одномерности в изображении животного сознания, и идейный акцент перемещается с воображения на образ, то есть с внутреннего мира на внешний.

Итак, в рамках анализа мы определили основные механизмы изображения животного сознания (антропоморфизм, детское понимание мира) и приёмы в перцептивном плане повести, обеспечивающие подлинность и оригинальность анималистического мировоззрения. Сравнение двух художественных моделей – повести Владимова и фильма Хмельницкого – позволяет сделать вывод, что кинематографическое воплощение внутреннего мира зооморфного персонажа нельзя назвать успешным, но это, конечно, не снижает художественную ценность фильма в целом.

Литература

1. Вайль П., Генис А. Современная русская проза. – Ann Arbor: Hermitage, 2008.
2. «Верный Руслан». Фильм (реж. Владимир Хмельницкий). URL: <https://ok.ru/video/18727637324>
3. Владимов Г. Время свободы: Литературная критика. Публицистика. – М.: Вагриус, 2005.
4. Владимов Г. Верный Руслан. – М.: АСТ-Олимп-Астрель, 2000.
5. Шмид В. Нарратология. – М.: Языки славянской культуры, 2003.
6. Nagel T. What Is It Like to Be a Bat? // The philosophical review, 1974, Vol. 83, No. 4. Pp. 435–450.

Драма в школьном обучении литературе.

Детская и взрослая
литература на сцене
и на экране: опыт работы
с читателями и зрителями

ДРАМА КАК РОД ЛИТЕРАТУРЫ В РАЗВИВАЮЩЕМ ОБУЧЕНИИ

З.Н. Новлянская, к. психол. н.

Москва, Психологический институт РАО

Среди произведений трёх родов художественной литературы – эпоса, лирики и драмы – драматические произведения представляют для читателя наибольшую трудность и пользуются наименьшей популярностью. Для этого существует несколько причин: изначальная предназначенность драмы не столько для чтения, сколько для театрального представления, особые требования, которые она предъявляет к читательскому сотворчеству, сама форма построения драматического текста, сильно отличающаяся от формы эпических и лирических произведений.

Между тем, сегодня умение самостоятельно читать драматические произведения приобретает особую значимость, поскольку в современном театре всё большее распространение получает весьма свободное обращение с авторскими текстами драматических произведений, вольными (порой до волюнтаризма) режиссёрскими трактовками классики. Зрительская культура теперь требует или знакомства с пьесой, предшествующего посещению театрального представления, или последующего за просмотром обращения к её тексту для того, чтобы иметь возможность составить собственное мнение о спектакле, породить собственную оценку того прочтения, которое предлагает публике современный театр.

Готовы ли выпускники нашей школы быть такими культурными зрителями? К сожалению, в настоящее время положительный ответ на этот вопрос вряд ли возможен. Но ведь именно среднее общее образование, которое получают все в нашей стране, должно давать каждому потенциальному зрителю возможность приобрести необходимые культурные способы понимания драматических произведений, достаточные для самостоятельной оценки различных их интерпретаций на театральной сцене.

Путь к практическому решению этой проблемы мы с Г.Н. Кудиной попытались найти, создавая курс литературы для школ развивающего обучения системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

В основу курса было положено единое для всех видов искусства *исходное отношение «автор – художественное произведение (текст) – читатель»*. Это основание курса соответствует положению М.М. Бахтина о «заочном», опосредованном произведением диалоге между читателем и автором. В подобном диалоге заключена суть взаимоотношений культурного читателя и писателя. Процесс создания автором и воссоздания читателем художественной модели мира М.М. Бахтин определял как «сотворчество понимающих».

Специфика курса заключается в том, что исходное отношение «автор – художественный текст – читатель», осваивается школьниками в практической литературной деятельности, предполагающей работу детей не только в читательской, но и в авторской позиции, т. е. особое место в обучении отводится собственному художественному творчеству детей.

Для успешной работы в каждой из этих основных позиций нужно владеть и литературно-критической оценкой (работа в позиции «критика»), и законом художественной содержательной формы.

Этот закон ребёнок практически осваивает в авторской позиции, а открывает для себя на сознательном уровне в позиции «теоретика», так как определённые знания по теории литературы – необходимое средство для творческой практики и автора, и читателя.

Три рода литературы осваиваются детьми как три стратегии создания произведения и его прочтения – в каждом случае с разными авторскими и читательскими задачами. В лирическом произведении задача автора – выразить, а читателя – «вычитать» переживания, мысли и чувства «лирического героя», развитие, изменение его эмоционального состояния, вызванные определёнными событиями или явлениями жизни. Если же текст эпический, авторская задача – создать изменяющуюся во времени картину мира, в которой живут и действуют разные герои,

А читатель должен не просто воспроизвести эту картину жизни и следить за развитием сюжета (внешних действий), но воспринимать хронотоп (изображение времени и пространства) и сюжет произведения как поле для испытания и раскрытия внутреннего мира героев *в оценке рассказчика*. В эпосе читательскому сотворчеству во многом помогает повествователь (рассказчик).

При создании и чтении драматического текста автор и читатель решают задачи, сходные с задачами эпоса, но при изменении одного, очень важного условия. Это условие – отсутствие повествователя (рассказчика). При создании пьесы автор лишён возможности строить картину жизни и передавать свои оценки с помощью повествования, всё должно быть сказано через речь, действия и поступки героев. А читатель пьесы должен обладать способностью «достраивать» с помощью воображения картину жизни и без помощи повествователя самостоятельно выходить на понимание отношения автора.

Освоение драмы как особого рода литературы начинается в нашем курсе уже с первого класса и проходит за годы обучения в начальной школе несколько этапов.

Первый этап носит пропедевтический характер. В первом и втором классах дети сначала занимаются игрой – драматизацией (1-й класс). Затем они постепенно выходят из игры в авторскую и зрительскую (читательскую) позиции (2-й класс). Особое внимание в преподавании уделяется развитию необходимых для чтения драмы качеств – способности «достраивать» не сказанное прямо в тексте (возможные событийные ситуации, особенности характеров героев и их поведения, авторские оценки).

Одним из примеров подобной подготовки к встрече с драмой может служить работа с текстом побасенок, который представляет собой чистый диалог или монолог героев. Сначала дети сами читают побасенку. Например, такую:

- Братцы, братцы, я медведя поймал!
- Ну, так веди его сюда!
- Да он не идёт!
- Ну, так сам сюда иди!
- Да он меня не пускает!

После прочтения учитель предлагает детям разыграть побасенку. Но чтобы это сделать, сначала нужно понять, что текст представляет собой чей-то разговор. С этого момента дети под руководством учителя начинают «достраивать» текст. Они представляют себе, кто

разговаривает, где находятся участники диалога, что с ними случилось, кто кого поймал – человек медведя или медведь человека. И, наконец, пытаются ответить на самый трудный вопрос – как относится к герою, который встретился с медведем, автор, создавший эту побасенку?

Таким образом, дети получают начальное представление о предстоящей в будущем работе читателя драматического текста, который, по преимуществу, и представляет собой диалог героев. После такого прочтения текста дети делятся на группы, распределяют роли и разыгрывают побасенку, представляя свои варианты.

Эти варианты различаются и количеством героев («братцев»), и тем, где и когда происходит действие (ночью в чаще леса, на опушке у костра, на берегу озера и т. д.), и характеристиками героев (главный может быть хвастливым, а может быть испуганным, может переходить от одного состояния к другому; братья могут в конце сценки смеяться над хвастуном, а могут бежать ему на помощь, и т. п.).

Второй этап, относящийся к 3-му году пребывания в школе, продолжает работу с побасенками уже как с малым фольклорным жанром, при этом особое внимание уделяется специфике записи диалога и его способности показывать черты характера героев, их отношение друг к другу. Но главное образовательное событие этого этапа – знакомство с настоящим драматическим текстом.

Дети читают народную словацкую сказку «Двенадцать месяцев» и пьесу С. Маршака «Двенадцать месяцев» (фрагмент), выявляя сходство и различие в содержании и оформлении эпического и драматического текстов.

Затем они знакомятся с фрагментом феерии М. Метерлинка «Синяя птица», текст которой предваряется и сопровождается развёрнутыми указаниями автора, что и как должно быть представлено на сцене. Эти указания важны как образец той «восполняющей» драматический текст работы, которую в других пьесах автор обычно оставляет для читателя и режиссёра.

Заканчивается знакомство с драмой в 3-м классе творческой работой детей – коллективной инсценировкой рассказа Н. Носова «Живая шляпа». В этой работе дети под руководством учителя получают первый опыт «перевода» эпического произведения в драматическое, практически продолжают осваивать их содержательные и формальные различия.

На **третьем этапе** в 4-м классе ученики знакомятся с фольклорной драмой «Лодка» и продолжают осваивать особенности драматического текста, работая с произведением С. Маршака «Сказка про козла».

Но основное продвижение в овладении родовым понятием «драма» происходит в процессе сравнения эпического, лирического и драматического произведений одной тематики. Это происходит на материале народной сказки «Снегурочка», стихотворения Е. Благиной «Снегурка» и фрагмента драмы А. Островского «Снегурочка».

Завершается последний год обучения в начальной школе самостоятельной попыткой детей сочинить собственную пьесу с названием «Манная каша».

Эти сочинения показывают, в какой степени четвероклассники понимают специфику драматического произведения и владеют средствами его словесного оформления. Чтобы убедиться в их диагностической ценности, приведём тексты нескольких детских пьес и прокомментируем их.

Сочинение 1 (фрагмент)

Манная каша

Действующие лица:

Бабушка, в очках и фартуке.

Внучок, маленький, в шортах.

Собака, чёрная, взъерошенная.

Бабушка однажды сварила внуку кашу манную. Внук проснулся рано утром, пришёл на кухню и спрашивает у бабушки: «Что ты варишь?» Бабушка ответила: «Манную кашу». «Бабушка, – с удивлением сказал внук, – ты разве не знаешь, что я её не люблю?»

Нетрудно заметить, что автор этого сочинения ещё не в достаточной мере различает эпические и драматические произведения. В своём тексте он не может отказаться от повествователя, именно через его речь передаются обстановка, в которой действуют герои, их действия («бабушка однажды сварила внуку кашу», «внук пришёл на кухню»), их эмоциональное состояние («с удивлением сказал внук»). Речь героев ещё не занимает в этом тексте того главного положения, которое характерно для драмы.

Пока о принадлежности замысла к драматическому жанру свидетельствуют только второстепенные, внешние формальные средства – список действующих лиц и попытка представить особенности внешнего вида героев.

В целом же это произведение представляет собой рассказ, а не пьесу.

Сочинение 2

Манная каша (пьеса)

Действующие лица:

Бабушка, в халате и в переднике.

Внук, в джинсах и рубашке.

Внучка, в юбке и футболочке.

СЦЕНА 1

На кухне – бабушка, внучок, внучка.

Внучка. Бабушка, я есть хочу!

Бабушка. Хорошо, я сварю тебе манную кашу.

Внучка. Не надо манную кашу!

Внучок. Надо.

Бабушка. Саша правильно говорит.

(Внучок уходит играть)

СЦЕНА 2

На кухне бабушка и внучка. Бабушка идёт ставить манную кашу. Звонок.

Бабушка. Внучка, подойди к телефону!

Внучка. Бабушка, это тебя.

Бабушка. Сейчас! А ты посмотри, чтобы каша не убежала.

Бабушка уходит к телефону. На кухне внучка. Она идёт к плите и увеличивает огонь.

Внучка. Ой, бабушка, каша убегает!

СЦЕНА 3

На кухне внучок, бабушка и внучка.

Бабушка (*подбегает к плите, но уже поздно – вся каша на плите*). Кто увеличил огонь?

Внучка (*плача*). Это я нечаянно.

Бабушка. Бери тряпку, вымой плиту. Останешься без сладкого!

Внучка. Хорошо, бабушка, я больше не буду!

Внучок (*тихо*). Я с тобой поделюсь сладким. Как хорошо, что нет каши!

Это произведение, в отличие от предыдущего, показывает, что его автор владеет понятием «драма» как рабочим средством. Он справляется и с выбором жизненного содержания, подходящего для быстрого развития драматического действия, и с представлением своих героев исключительно через их речь и действия. В коротком сюжете успевает и наметить конфликт, и развить его до развязки – удачного завершения пьесы неожиданной репликой одного из героев.

Кроме того, сочинение показывает, что в конце 4-го класса ребёнок может овладеть всеми средствами языкового оформления драматического текста. Ему доступно и деление текста на характерные для драмы части. (Маленький автор называет эти части «сценами», хотя правильнее было бы назвать их «явлениями». Но он пока ещё не знает такого термина). Справляется он и со специфическим для драмы оформлением реплик героев и авторских ремарок.

Сочинение 3

Манная каша (пьеса)

Действующие лица:

Бабушка, в халате, очках и фартуке.

Внучок, в фуражке, в рубашке и с ружьем.

СЦЕНА 1

Бабушка. Внучек, иди есть!

Внучок (*из комнаты*). Подожди, бабушка! Вот я тут фрицев в плен заберу и приду.

Бабушка (*кричит, рассердившись*). Быстро иди есть! А то манная каша остынет!

Внучок. Бабушка, я второй фронт открываю!

Бабушка (*сладко*). Иди кашку есть.

Внучок. Ну, ладно уж, соблазнила. (*Строит войска и марширует в столовую*)

Бабушка (*стоя над внуком*). Ну что, вкусная каша? (*Не дождавшись ответа*) Вкусная... (*закрывает глаза и представляет*). Я туда варенья положила.

Внучок (*услышав, что котенок Барсик что-то натворил*). Ой-ой-ой! Бабушка, Барсик что-то на втором фронте натворил! (*На ухо бабушке*) Второй фронт – на шкафу. (*Хватает кашу и бежит в комнату. Примчавшись*) Хорошо, что в штаб не залез!

Бабушка. Куда ты кашу-то понёс?

Внучок (*из комнаты*). Войска кормить,

Бабушка (*строго*). Иди сюда кашу есть, я туда всё мандариновое варенье положила.

Внучок. Я уже всё войскам отдал. (*Вдруг, ни с того, ни с сего*) Ура, мы победили! (*Бежит к бабушке*) Вот видишь, победили, потому что манной каши поели.

Автор последнего сочинения тоже способен сочинить настоящее драматическое произведение. При всей своей простоте эта пьеса обладает всеми содержательными признаками драматического действия: конфликтом, быстро развивающимся сюжетом, неожиданной развязкой. Герои наделены характерными чертами, показаны через собственную речь и действия. Справляется маленький автор и с письменным оформлением текста, отвечающим специфике драматических жанров.

Приведённые сочинения представляют разные «полюса» успешности детских работ. Первое сочинение – самое неудачное, два последних представляют лучшие из работ. Между ними – разброс детских творческих попыток, частично удачных, показывающих ту или иную степень освоения понятия драмы как рабочего средства в диалоге автора и читателя.

Таким образом, к моменту перехода в основную школу в большинстве своём дети уже умеют читать драматические тексты адекватно их родовым особенностям. Кроме того, при подобном обучении литература в школе перестаёт быть только филологией, но становится искусством в семье других искусств, в том числе и театрального.

АНАЛИЗ СКАЗКИ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ 3D. «3D-ЕВИЦЫ ПОД ОКНОМ...»

М.Б. Фишман-Борисов, к. психол. н., проф.

Театральный институт имени Бориса Щукина

О том, что «Пушкин – это наше всё!», никто с Аполлоном Григорьевым спорить не станет. Эта крылатая фраза, как изрѣк, правда, по другому поводу, в пору своего президентства Дмитрий Медведев, «отлитая в гранит», стала школьной формулировкой, потерявшей после этого всю свою смысловую глубину и эмоциональную составляющую. Но если вдуматься, Пушкин – это действительно наше всё. Всё хорошее и плохое, всё возвышенное и низкое! Всё, что в нас есть от созидательных и разрушительных сил мироздания. Тот, кто соглашается, что «Пушкин – это наше всё», но только всё стерильное, парадное, пушистое и красивенькое, – тот ошибается. Во-первых, это был бы уже не Пушкин, а во-вторых, это было бы не наше, да и не всё. Для Пушкина каждый его герой – живой человек во всѣм его противоречии, существующий в полном физическом, психологическом, физиологическом планах, перемещающийся во времени и пространстве, взаимодействующий с другими лицами его литературного мира. Более того, его герои обретают для него самую такую реальность, что самостоятельно начинают определять перспективу своего существования. Не случайно Александр Сергеевич писал в письме своему другу: «Моя Татьяна удрала такую штуку – вышла замуж за генерала!»

Это удивительное природное качество, прежде всего, отличает гениального писателя и драматурга от усердного графомана.

Все учителя формально всегда соглашались с этой очевидной «большой разницей». Но как только приступают непосредственно к разбору драматургических произведений Шекспира, Чехова, Пушкина и других гениев мировой литературы, к общению с их героями, отважные аналитики напрочь забывают, что это живые люди. У героев пьес начинают отбирать их законное право жить и дышать, есть, пить, спать и ошибаться, любить и ненавидеть, иметь своё собственное мнение и человеческое достоинство. Но ведь если учитель принимает героя драмы как человека и понимает его – Онегина, Татьяну, Петрушу Гринёва или Швабрина, он должен задышать с ним в унисон, заговорить синхронно, и текста артисту должно хватить, чтобы высказать мысли, которые он с ним разделяет. Он должен уловить темпоритм его литературного существования и воспроизвести для школьников его текст с присущей ему скоростью и наполнением. Точно как кинопроектор, который, пропуская через себя плѣнку со скоростью 24 кадра в секунду, воспроизводит на экране жизнь, запечатленную на ней. Если это происходит быстрее или медленнее, это вызывает у учеников совсем другую, неадекватную реакцию.

В принципе, это воззрение смыкается с системой Михаила Чехова, который полагал, что литературные герои существуют. В другом пространстве, в другом измерении, но существуют! И для того, чтобы их сыграть, с ними надо сблизиться, подружиться, иначе они будут сопротивляться этому. Школьные учителя чаще всего пренебрегают этим и относятся к ним

высокомерно, как к фанерным мишеням своих стандартных размышлений. Они плоские, они неживые, они всё вытерпят. Словно дети малые, которые, вырезая ножницами зверушек из «Мурзилки», неумелыми ручками отрезают им уши и носы, наши коллеги своими непродуманными решениями и скороспелыми суждениями отсекают у литературных персонажей их законные человеческие свободы, не давая себе труда их понять и проникнуться к ним элементарным человеческим уважением. В результате школа наживает себе врагов, которые ведут борьбу не на жизнь, а на смерть с преподавателями литературы. И если учесть, что эти бойцы сопротивления – Моцарт, Борис Годунов, Онегин, Пугачёв, Гамлет, Фигаро, Тузенбах и другие не менее сильные личности, – то победа, как правило, оказывается не на стороне самоуверенных литературных верхоглядов.

Пьеса – это не просто «Слева – кто говорит, справа – что говорит». Текст пьесы – это след сложнейшего, многомерного существования литературного героя, выявленного в словах. И если они записаны рукой гения, который видит внутренним взором своего персонажа, обстоятельства, в которых он существует, других персонажей, с которыми он общается, видит в полном объёме, то по этим словам ученик воссоздаёт объёмную картину их бытия в своём сознании.

Как известно, существуют две принципиально отличающиеся друг от друга технологии показа фильмов в системе 3D. При «пассивной системе показа» 3D-объём формируется очками, и мы через очки глазами видим полноценное 3D-изображение, точно так, как мы объёмно видим предметы в реальном мире. Нечто подобное давным-давно происходило в стереоскопических кинотеатрах, не получивших широкого распространения в нашем кино. При «активном способе показа» картинка формируется у нас в мозгу. То есть на каждый глаз, чередуясь, подаётся своё изображение, которое усилием мозга складывается в объёмное. Недаром при просмотре 3D-фильмов с активной технологией у зрителей иногда болит голова – мозг усиленно работает, складывая попадающие в разные глаза картинки в одну. Тогда как при пассивной технологии мозг сразу получает объёмную картинку и ему не надо работать над этим.

Подобным образом заставляет трудиться наш мозг гений, передавая зашифрованные в слова видения, которые складываются в нашем сознании в эмоционально воздействующие на нас объёмные картины. Литературная посредственность предлагает нам через очки рассматривать готовые картинки с неподвижным первым планом и слушать слова, не дающие ничего ни уму, ни сердцу.

Для того чтобы понять мотивы и цели поступков персонажей пьесы, воспользуемся методом «тотального недоверия», уже не раз использованным мною в работе над драматургическим произведением. При этом необходимо не забывать о свежести и остроте оценки предлагаемых обстоятельств. Бесконечное количество ответов на вопросы школьной скороговорки «Где? Когда? Куда? Откуда? Почему? Зачем? Как?» и есть предлагаемые обстоятельства пьесы. Чтобы не потерять ориентиры в этой массе сведений, не перепутать главное с второстепенным, необходимо сузить круг всех определённых обстоятельств до «ведущих», то есть до самых важных, определяющих действия персонажа.

Умение вскрыть и неожиданно, ярко оценить эти обстоятельства в хорошо известном классическом произведении есть навык, необходимый любому школьному учителю. Чаше всего учитель сам находится в плену литературных шаблонов, его самого в школе или институте лишили возможности эмоционального контакта с предлагаемыми обстоятельствами

пьесы, и он по инерции таким же образом принуждает своих учеников к формальному контакту с литературой. Происходит естественное отторжение. Многие дети сегодня говорят: я не хочу читать! Это награда нам за затёртые до неприличия литературные истины, которыми перекормили детей на уроках литературы. В лучшем случае ученик что-нибудь вызубрит, потом забудет, и уйдёт из школы, ненавидя предмет изучения.

Если бы мне не посчастливилось попасть в Театральное училище имени Б.В. Щукина, в этот благословенный дом, где преподавали Ирина Александровна Лилеева (историю зарубежной литературы), Борис Ионович Бродский (историю изобразительного искусства), Владимир Абрамович Гальперин (историю русской литературы), Александр Михайлович Поламишев и Марианна Рубеновна Тер-Захарова (теоретическую и практическую режиссуру), я бы никогда не приобщился к таинствам великой русской и мировой литературы. Эти педагоги были наделены талантом открывать литературные тайны, видеть новое – в давно открытом, делать скучное – интересным. Поверьте, их лекции были увлекательнее, чем все детективы Агаты Кристи и Конан Дойла вместе взятых. Сегодня эту миссию продолжают Елена Александровна Дунаева (история зарубежного театра) и Галина Авраамовна Загянская (история изобразительного искусства).

У учителей литературы, имеющих скверное образование, полученное в наспех созданных учебных заведениях без устоявшихся методик, прошедших через руки мастеров, отсутствие навыка проникновения в глубину пьесы и анализа предлагаемых обстоятельств выражается в разборе текста пьесы на вербальном уровне, на уровне смысла слов. Например, прочитает такому «учителю» школьник текст:

Как молодой повеса ждёт свиданья
С какой-нибудь развратницей лукавой
Иль дурой, им обманутой, так я
Весь день минуты ждал, когда сойду
В подвал мой тайный, к верным сундукам...

И тот начинает его «разбирать»: «Понимаешь? Он весь день ждал, когда сможет сойти в подвал к своим сундукам, полным золота. Представляешь, какой он жадный, если волновался перед этим, как перед свиданьем с девушкой? Понял? Ну, давай! Дальше!»

Складывается впечатление, что такой горе-педагог уверен, что имеет дело с умственно неполноценным человеком, который без него не в состоянии прочитать и понять текст пьесы. Короче говоря, разбор на уровне словосочетаний, смысла и последовательности слов – большая беда многих преподавателей литературы, которым или от природы, или в виду отсутствия навыка не дано проникнуть вглубь текста. В таком качестве он ученикам вообще не нужен, более того, он им мешает. Текст – это сфера деятельности школьника, а педагог должен определить то, под давлением чего этот текст произносится. Его прерогатива – определение события, то есть масштабного конфликтного факта, меняющего существование всех действующих лиц, занятых в этом куске пьесы. Выявление действия как способа выхода из конфликта, умение найти действие за частоклоком слов – вот особые профессиональные обязанности учителя литературы в работе над драматургическим произведением. Ещё Аристотелю было ясно, что драма – это изображение событий в действии, о чём он недвусмысленно писал в своей «Поэтике».

Таким образом, мы пришли к давно известному выводу, что материалом творчества драматурга является действие, реализованное в словах. Это один из постулатов мировой дра-

матургии. А действие – это психофизический акт человеческого поведения, направленный к достижению цели. Причём движение к цели может иметь или психическую, или физическую доминанту. Легко понять, чем движение к победе почти неподвижного шахматиста Владимира Крамника отличается от интеллектуальной устремлённости Усейна Болта, бегущего к очередной олимпийской медали. Ещё раз позволю себе привлечь в союзники Аристотеля: «Но если в движении заключена цель, то оно и есть действие» [1]. Согласимся с этим очень простым и понятным выводом. Действие есть движение, движение мысли или движение тела, а точнее, всей человеческой психофизики к намеченной цели. В полном единстве! Разорвать психику и физику не пытался даже гениальный режиссёр Мейерхольд, а только рекомендовал переставить их местами в своей «Биомеханике». А гениальность драматурга заключается в том, что он видит движение своих героев к цели в «активной системе 3D», их взаимоотношения, создаёт для них физические и психологические преграды в виде предлагаемых обстоятельств, и фиксирует всё это в форме слов, которые они при этом произносят.

Гений использует свою божественную одарённость для того, чтобы воссоздать картину явлений, радующих, а чаще ранивших его душу. Учитель литературы должен синхронно с драматургом ощущать дисгармонию мира. Взяв для преподавания пьесу, отражающую остроту его мировоззрения, учитель анализирует её и пытается заразить своих учеников постигнутым замыслом автора. Если это удастся, то школьники, сопереживая замыслу, навсегда оставят в своей памяти глубокий эмоциональный след и желание читать, стремясь повторить эти приятные ощущения. Эта нехитрая схема и есть драгоценная цепочка русской психологической литературы. Если какое-нибудь звено из этой цепи выпадает, то возникает литературный урок-инвалид, вызывающий рассудочную скуку и раздражение за впустую потраченное на него время.

Обнаружить с помощью интуиции в пьесе гения эмоциональные залежи – большая профессиональная удача. Открыть текст так, чтобы это стало достоянием учеников, чтобы им стало интересно, – это огромное педагогическое мастерство. Это залог успеха, хотя, впрочем, не его гарантия.

Не раскрытое учителем гениальное литературное произведение, «пройденное» в школе, – это как вишенка с косточкой, проглоченная ребёнком. Косточка, пройдя через желудочный тракт малыша, выйдет в горшочек, не нанеся ему никакого вреда, но, впрочем, не принесла никакой пользы. Точно так же и не раскрытая пьеса. Она проходит через сознание школьника, не дав ему ничего, и оказывается в «горшочке» его аттестата вместе с другими предметами, формально пройденными в школе.

А теперь давайте перейдём от слов к делу, а точнее, к разбору. В качестве литературного материала возьмём знакомую с детства каждому, претерпевшую не одну сотню переизданий в нашей стране, написанную рукой гения русской литературы А.С. Пушкина «Сказку о царе Салтане, о сыне его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебеди». Попробуем свежим взглядом оценить читанные-перечитанные предлагаемые обстоятельства литературного произведения с учётом всего изложенного выше и задаться вопросами по поводу всего, чего раньше мы не замечали или считали естественным, то есть сказочным.

Три девицы под окном
Пряли поздно вечерком.
«Кабы я была царица, –

Говорит одна девица, –
То на весь крещёный мир
Приготовила б я пир».
«Кабы я была царица, –
Говорит её сестрица, –
То на весь бы мир одна
Наткала я полотна».
«Кабы я была царица, –
Третья молвила сестрица, –
Я б для батюшки-царя
Родила богатыря».

Только вымолвить успела,
Дверь тихонько заскрипела,
И в светлицу входит царь,
Стороны той государь.
Во всё время разговора
Он стоял позадь забора;
Речь последней, по всему,
Полюбилася ему.
«Здравствуй, красная девица, –
Говорит он, – будь царица
И роди богатыря
Мне к исходу сентября.
Вы ж, голубушки-сестрицы,
Выбирайтесь из светлицы,
Поезжайте вслед за мной,
Вслед за мной и за сестрой:
Будь одна из вас ткачиха,
А другая – повариха».

В сени вышел царь-отец.
Все пустились во дворец.
Царь недолго собирался:
В тот же вечер обвенчался.
Царь Салтан за пир честной
Сел с царицей молодой;
А потом честные гости
На кровать слоновой кости
Положили молодых
И оставили одних.
В кухне злится повариха,
Плачет у станка ткачиха,
И завидуют оне

Государевой жене.
А царица молодая,
Дела вдаль не отлагая,
С первой ночи понесла.

В те поры война была...

Ограничимся этой частью текста, так как количество накопившихся вопросов уже просто зашкаливает. *Место действия? В какой стране происходит дело?* Девицы, прялки, царица, батюшка-царь, крещёный мир, пир, богатырь и так далее – по всем приметам вроде бы Россия. Тогда *почему царя зовут мусульманским именем Салтан?* А какое значение оно имеет? Надо узнать. *Время действия?* Когда мне приходилось задавать этот вопрос на мастер-классах, женщины мгновенно отвечали: «Декабрь!»

«Говорит он, – будь царица
И роди богатыря
Мне к исходу сентября».

Пока ещё не изобретен компьютер, который бы быстрее женщины отсчитывал девять месяцев назад. Стало быть, конец декабря, зима, Россия. *Поздно вечером? Это во сколько?* В конце декабря в России темнеет в 6–7 часов вечера. Поздно вечером – 9–10 часов. *При каком освещении беседуют девицы?* Лучина или свечи. В зависимости от того, какой достаток в доме. *Это крестьянская изба или дворянский дом?* Если это простые крестьянские девушки, то вряд ли им родители разрешили бы сидеть в светёлке и болтать так поздно. Крестьянки вставали на работу с восходом, даже зимой, поэтому и спать ложились рано. Многие женщины, жившие в сельской местности, знают, что если встать в пять утра, подоить корову, накормить скотину, затопить печь, приготовить пищу на всю семью, постирать, и так далее, то в восемь вечера заснёшь как убитая и с сёстрами болтать не захочешь. Да и тема беседы явно не для крестьянских девушек: выйти замуж за царя! Значит, дом богатый, дворянский или боярский. Все три девушки обсуждают животрепещущую тему замужества. Был бы царь женат, не о чем было бы говорить. *Может быть, царь только что овдовел?* Да, самое интересное: *откуда он взялся под окнами?* На занятиях слушатели высказывали разные гипотезы. Например, невесту ищет. Странно. Какой же царь будет себе искать невесту под забором? Если царю нужна невеста, он может вызвать во дворец к себе всех девиц на смотрины. Все они с удовольствием туда приедут, ему будут их показывать, чего ему ходить и искать невесту под окнами зимой? *И почему он один? Где его свита и охрана?* Вы видели когда-нибудь не то что царя – мало-мальски значимого чиновника на улице без охраны? *Почему царь под окнами один?* Хотя после беседы с сестрами «все» вдруг обнаружили:

В сени вышел царь-отец.
Все пустились во дворец.

Значит, вся свита была недалеко, ждала царя поодаль.

Думаю, что многие из вас в недоумении: зачем так серьёзно относиться к предлагаемым обстоятельствам сказки? Сказка – она и есть сказка. Там всё неправда. Что с неё взять?

Учителю непозволительно совершить подобную ошибку. Сказка – это жанр литературного произведения. А жанр – это угол зрения автора на жизнь, которая в нём отражена. Жанр выявляет эмоциональное отношение писателя к отражённой в этом произведении действительности. В любой сказке есть реальная жизнь, отталкиваясь от которой, взлетает творче-

ская мысль художника. Только тогда и рождается сказка – полёт фантазии над окружающей действительностью. Вспомните «Сказку про Федота-стрельца, удалого молодца» Леонида Филатова или «Сказку про военную тайну, Мальчиша-Кибальчиша и его твёрдое слово» Аркадия Гайдара – как по-разному заявляют о себе в этих двух сказках социальный контекст и реалии отражённой в них жизни. И Александр Сергеевич – он ведь жил не в вакууме, а в определённую эпоху, и эта эпоха активно влияла на него. Разумно сейчас было бы прерваться, пойти в библиотеку, посидеть, почитать, посмотреть, когда он эту сказку написал. *Какое было время? Что было кругом? Чем он занимался? С чего это он вдруг взял и написал «Сказку о царе Салтане»?* Давайте это сделаем сразу после того, как соберём до конца урожай вопросов, возникших к предлагаемым обстоятельствам сказки.

Итак, мы пришли к выводу, что это Россия, и если мы говорим о декабре-январе, то *какая температура могла быть на дворе?* Минус 20–25 по Цельсию, если шведский учёный Андерс Цельсий (1701–1744) к этому времени уже родился. Короче говоря – мороз, холодно! Окна закрыты. А как *царь с улицы слышит, о чём говорят девицы в доме?* Думаете, окно приоткрыто? Да и дверь тоже. Царь ведь вошёл без стука:

Дверь тихонько заскрыпела,

И в светлицу входит царь.

Значит, в доме перетопили печь. Тогда наша гипотеза абсолютно верна. Дом богатый. В крестьянской избе дрова расходовали бережно, да и окна не открывались. А как *царь видит через окно того, кто говорит?* В крестьянской избе окно затягивалось бычьим или рыбьим пузырём, редко слюдой, и еле пропускало свет. Через такое оконце не разглядишь, на ком жениться. Значит, окна со стёклами. Да, это боярский дом, не иначе.

Войдя в дом беспрепятственно, царь ведёт себя, как теперь характеризуют подобное поведение мои студенты, круто. Сразу следует безапелляционное предложение одной сестре, скорее похожее на приказ, и ироничное назначение двух других сестёр на придворные должности ткачихи и поварихи. Вроде бы как: получите то, о чём мечтали! Возникает вопрос: *а за что девицы так наказаны?* Разговор они вели невинный: «Пир на весь мир» и «Одна – полотно». Размах, правда, широкий, затратный. И за такой пустяк наказывать? Да и можно ли считать это наказанием? Их взяли ко двору, дали придворные должности. Что говорить, сам Пушкин имел придворный чин камер-юнкера («молодого дворянина, обслуживающий царскую особу»), правда, чин – один из самых низших, и Александр Сергеевич им очень тяготился. Сегодня многие девушки были бы счастливы, если бы получили работу поварихи или ткачихи-портнихи в Кремле у президента страны. А эти?

В кухне злится повариха,

Плачет у станка ткачиха.

Это уже потом, во дворце, но расстроились-то они сразу. *Чем они тяготятся? Что их злит?* И пожаловаться некому. Их всех троих увозят из родного дома. А *где их родители? Они сироты? Живут одни?* Странно...

Во дворце рядом с ними появляется третья заговорщица – сватья баба Бабариха. *Кто она?* Действительно, ткачиха и повариха – это сёстры царской избранницы, а что это за сватья баба Бабариха, которая помогает им извести новоиспечённую царицу? Слово *сватья* (не путать со словом *сваха*) обозначает родственницу одного из супругов по отношению к родственникам другого. Если Бабариха приходится сватьей царю – значит, она мать всех трёх сестер, тогда её интриги и покушение на жизнь собственной дочери и внука выглядят не-

обоснованно противоестественными. Ей бы дочерей унять, жить да радоваться во дворце. Скорее, она сватья по отношению к родственникам новоиспечённой царицы.

Помнится, что Гвидон, сын царя Салтана, в третий раз, обратившись в насекомое, жалить её в глаз не стал, пожалел. Правда, потом не выдержал и ужалил в нос:

Но жалеет он очей

Старой бабушки своей.

Значит, Бабариха приходится Гвидону бабушкой по отцовской линии, она мать царя Салтана и свекровь царицы. Тогда многое становится понятным. Свекровь, недовольная выбором сына, пытается извести его жену, действуя при этом заодно с завистливыми сёстрами невестки. Известная семейная драма. *Почему мать царя Салтана недовольна выбором сына?*

Но до этих злоключений ещё далеко, а пока, не спросив родительского благословения девицы, царь вышел в сени и в сопровождении «всех» уехал во дворец. *Далеко ли до дворца?* Судя по всему, близко, раз царь обвенчался «в тот же вечер». *Царь холост?* Конечно, холост! Православная церковь не венчает людей, уже состоящих в церковном браке. Выше мы установили, что время действия – конец декабря. Может быть, теперь это обстоятельство требует уточнения? Во время Рождественского поста венчание запрещено. 40-дневный Рождественский пост заканчивается 7 января, то есть наутро после Рождества. Но Рождество по старому стилю – это значит тринадцать дней назад, 25 декабря. Мы были правы, это конец декабря по старому стилю – венчаться можно. Причём место жительства трёх сестёр – пригород столицы, если они и доехать успели, и к свершению обряда подготовиться. А если столица – это Москва, то получается, что пушкинские три сестры, задолго до чеховских трёх сестёр, уже мечтали: «В Москву, в Москву...» Одно непонятно, *почему такое быстрое венчание? Зачем царю такая поспешность?* Скорее всего, это связано с его краткосрочным отъездом с места боевых действий. «В те поры война была». Царь – Верховный главнокомандующий. Тогда всё быстро, по-военному. И на пир людей собрали тех, кто был под рукой во дворце. Вот они и есть «честные гости».

Между тем, как он далёко

Бьётся долго и жестоко.

А с кем война? Да еще зимой. Все основные битвы в истории войн проходили, как правило, летом. *И почему царь так обеспокоен рождением наследника?* Не успел войти к девице, сразу быка за рога: «Здравствуй! Будь царица! Роди богатыря!». Значит, у него нет сына или он погиб в сражении? Царь обеспокоен тем, что может оставить страну без наследника. Война есть война. Не ровен час – погибнет. Но не будем думать о грустном в тот момент, когда молодых ждут любовные утехы первой брачной ночи на кровати «слоновой кости». *А когда в России появилась слоновая кость?*

По улицам слона водили,

Как видно, напоказ.

Известно, что слоны в диковинку у нас,

Так за сломом толпы зевак ходили.

Иван Андреевич Крылов, например, описал появление в столице экзотического животного в басне «Слон и Моська» в 1808 году. Согласитесь, это не аргумент для определения времени действия сказки. Если пойти сегодня со сломом по улицам в Москве, толпа зевак соберётся не меньше.

Теперь несколько слов о стилистических особенностях литературного произведения, которое мы подвергаем разбору. В «Сказке о царе Салтане» Пушкин блистает великолепием стихосложения: безукоризненным чувством ритма, лёгкостью и изяществом рифм, непрерывным движением мысли и сюжета, блистательной фантазией и воображением. А как легко з-з-запоминаются пушкинские стихотворения наиз-з-зудь, з-з-знают все, от мала до велика. Абсолютная логика гения соз-з-здаёт беспрепятственное скольжение по строфам. И лишь одна из строк «Сказ-з-зки о царе Салтане» почему-то з-з-задевает, цепляет внимание и з-з-запоминается явным своим неблагоз-з-звучием.

Бывают ли у гениев случайности? Перед глазами возникают черновики «Евгения Онегина». Как легко Александр Сергеевич редактировал свои стихи! Кажется, как весело он работал, сопровождая строфы рисунками, зачёркивал, легко прощаясь со строчками и целыми абзацами. Нет! Не может быть у Пушкина ничего случайного, несовершенного, небрежного. Он разбрасывал рифмы мановением гусяного пера, как будто вырванного у птицы из крыла прямо в полёте. Тогда откуда это наз-з-зойливое, неприятное з-з-з-з в одной из строк сказ-зки? «Во всё время раз-з-зговора // Он стоял поз-з-задь з-з-завора».

Если Пушкин оставил в стихах эту з-з-зудящую букву – з-з-значит, сделал это не случайно. З-з-значит, царь стоял поз-з-задь з-з-забора по необходимости... Правильно! Ну, конечно! По естественной надобности! Так вот почему он остановился! Вот что он делал под забором, недалеко от единственного освещённого окна! Ехал, приказал остановить сани, и пошёл... Непременно русская пословица гласит: «Куда царь пешком ходит?» Точно! И поэтому он один. Стоял под окнами, справлял малую нужду, слушал девичьи откровения, а охрана благоговейно ждала его невдалеке.

Некоторые читатели, ревнители школьной стерильности, наверное, всплеснут руками: «Это же Пушкин! Да как вы смеете опускать “наше всё” ниже всего! Чему детей учите?!» Дорогие мои! Ничего нового дети, а тем более взрослые, от меня не узнали, кроме того, о чём мы договорились в первых абзацах этой работы: «Все естественные, психологические и физиологические процессы живого человеческого организма свойственны как читателям, так и литературным героям, про которых мы читаем». Это основополагающий гуманистический принцип, выявленный в сфере литературы. Поэтому отнесёмся с благодарной улыбкой к шаловливому эвфемизму Александра Сергеевича. Благо, таких «прекрасных шалостей», как писал Вяземский, у Пушкина хоть отбавляй. Достаточно вспомнить «Гавриилиаду» или «Царя Никиту». Правда, чтобы вспомнить, их нужно сначала прочитать, а издавались эти произведения довольно редко, пожалуй, только в полных собраниях сочинений поэта.

А вот «Сказке о царе Салтане» повезло значительно больше. Изданная впервые в 1832 году, она переиздавалась в России десятки раз, чаще всего с иллюстрациями, на её основе снимались художественные и мультипликационные фильмы, и объединила весь этот видеоряд сказочная, заповедная, русская домотканость: терема, палаты, бороды, кафтаны, кокошники, сапоги с загнутыми носками и тому подобное. Этакий лубочный царь-государь и его тридевятое царство-государство, Русь изначальная. Странно, почему у разных художников разных эпох после прочтения пушкинского текста возникало одно и то же представление об историческом контексте времени действия сказки? А может быть, за неполных два века родилась и укрепилась традиция, преодолеть которую стало нелегко?

Но нам, используя свежесть системы оценок предлагаемых обстоятельств, необходимо вернуться к первоначальному пушкинскому замыслу, свободному от исторических наслоений,

штампов и традиций, и решить: каков был его видеоряд? В какой эпохе жил и работал над этой сказкой Александр Сергеевич, достаточно хорошо изучено историками и искусствоведами, а вот в какую эпоху уносило его воображение во время этой работы – это вопрос, на который необходимо ответить нам.

Что это за русский царь такой, который холост и не имеет наследника, крут на расправу, молниеносен в принятии решений, прост в быту, сам командует войсками в зимней кампании? Отдельные черты постепенно складываются в портрет... А может быть, это... Конечно! Это единственный и не похожий на всех предшественников и последователей русский царь Пётр Первый! Да, именно он. Нет, недаром мы пытливно ставили вопросы к предлагаемым обстоятельствам сказки! Недаром мы не давали утолить свой творческий голод приевшимися до тошноты сказочными леденцами. Зато теперь у нас появились ответы на мучившие нас вопросы.

Это в манере Петра – мчаться в своём возке по зимней заснеженной дороге в столицу. Посолдатски остановиться на привал. Оправиться прямо у забора. Без церемоний войти в боярский дом. Творить расправу на месте. Что за бабская болтовня такая! Пирь да тряпки? Война! Солдат рожать надо! Вопрос государственный! Ну, я вас проучу! Крут был Пётр Алексеевич. Возражений не терпел. Поэтому у нас и сложилось впечатление, что в доме никого нет. Есть! Просто все лбами в пол и замерли, пока не прибил палкой или бороду не отстриг. А уж коли приглянулась девушка, так сразу под венец. Вспомните, как он забрал у Меншикова Катю, будущую свою жену и императрицу Екатерину. Всё в одно мгновение! Всем дочерям приказал ехать за ним, и никто не посмел возразить. Венчание тем же вечером. На свадебный пир тех, кто рядом, самых близких бойцов-соратников. Брачные утехи первой ночи – и утром на войну. Это ритм жизни царя-реформатора.

А не придумал ли я всё это? Не от лукавого ли все эти догадки? Обратимся к биографии Петра I и проверим.

В первый раз Пётр женился в 17 лет по настоянию своей матери (Натальи Кирилловны Нарышкиной) на дочери окольничего Евдокии Лопухиной в 1689 г. Спустя год у них родился сын – царевич Алексей, который воспитывался при матери в понятиях, чуждых реформаторской деятельности Петра. Остальные дети Петра и Евдокии умерли вскоре после рождения. В 1698 г. Евдокия Лопухина оказалась замешана в стрелецком бунте, целью которого было возведение на царство её сына, и была пострижена в монахини и сослана в монастырь.

Сын Петра, Алексей Петрович, официальный наследник российского престола, осуждал преобразования своего отца, и в конце концов бежал в Вену под покровительство родственника своей жены Шарлотты Брауншвейгской, императора Карла VI, где искал поддержки в низвержении Петра I. В 1717 г. царевича уговорили вернуться домой, где он был взят под стражу. 24 июня 1718 г. Верховный суд вынес смертный приговор Алексею, признав его виновным в государственной измене. 26 июня царевич, не дождавшись приведения приговора в исполнение, умер в Петропавловской крепости. Истинная причина смерти Алексея до сих пор не установлена.

Стало быть, с 1698 г. царь Пётр Алексеевич, сослав жену-заговорщицу в монастырь, мог считать себя свободным для нового брака, а после побега царевича Алексея в Европу вопрос о наследнике встал во всей своей остроте. Эти факты были широко известны, особенно в столице, и не мудрено, что молодые девушки знатного происхождения живо обсуждали перспективы личной жизни государя, которому к тому времени было чуть более 25 лет.

В 1703 г. Пётр I встретил 19-летнюю Катерину, в девичестве Марту Самуиловну Скавронскую, бывшую служанку, по происхождению из прибалтийских крестьян, которая была захвачена русскими солдатами при взятии шведской крепости Мариенбург. Пётр, едва увидев Катерину, забрал её у Александра Меншикова и сделал своей любовницей. В 1704 году она родила первенца, названного Петром, в следующем году Павла, но вскоре оба умерли.

Официальное венчание Петра I с Екатериной состоялось 19 февраля 1712 г., вскоре после возвращения из Прутского похода. «Между тем, как он далёко / Бьётся долго и жестоко».

«В те поры» действительно была война, причём началась она зимой 1700 г. И длилась она долго, более двадцати лет. 30 ноября 1700 г., в самом начале Северной войны, армия Петра I потерпела тяжелейшее поражение под Нарвой. Практически вся артиллерия была потеряна, было убито и ранено огромное количество солдат, значительно поредел офицерский состав. Это поражение в Европе восприняли как знак недееспособности русской армии, а для Петра I оно стало отправной точкой начала военных реформ, направленных на пополнение армии новыми регулярными частями и русским командным составом. Осенью 1702 г., взяв крепости Нотебург и Ниеншанс, осенью 1704 г. – Нарву и Дерпт, Россия получила выход к Балтийскому морю.

Туча по небу идёт,
Бочка по морю плывёт.

Так вот в какое море бросили бочку с царицей и Гвидоном заговорщики! Значит, и столица, в которой венчался царь, – это вовсе не Москва, а Санкт-Петербург, который был заложен Петром Алексеевичем в 1703 г. и стал столицей России в 1712 г.

Вот на берег вышли гости;
Царь Салтан зовёт их в гости.

Это ещё одно указание Пушкина на то, что столица царя Салтана – портовый город на берегу моря.

«В сени вышел царь-отец». Конечно, не случайно у Пушкина вместо традиционного «царь-батюшка» употреблено редкое в обращении к государю «царь-отец». После победы в Северной войне и заключения Ништадтского мира Сенат и Священный Синод в октябре 1721 г. обратились к Петру с прошением «во благодарение» принять титул «Отца Отечества, Императора Всероссийского, Петра Великого». Последний царь всея Руси и первый император Всероссийский Пётр I с благодарностью принял это высокое звание. *А что же тогда означает в сказке странное для русского царя имя – Салтан?*

Имя *Салтан* (в некоторых странах это имя произносят как *Султан* или *Солтан*) в переводе с арабского означает «власть» либо «правитель». В Коране словом «салтан» обозначается отвлечённое понятие власти, позднее термин стал обозначать единоличного представителя светской власти, в противоположность имаму – религиозному авторитету. То есть, ставя в тексте рядом с титулом «царь» имя Салтан, несущее смысл «власть», Пушкин усиливает силу власти царя, о котором идёт речь. Очень властный царь! Пусть пока наделённый всей полнотой только светской власти, но в будущем обладатель и власти духовной, первый император России – Пётр Великий.

«Все пустились во дворец». А был ли к тому времени у Петра I Зимний дворец в Санкт-Петербурге?

Был! Изначально Зимний дворец был построен для Петра Алексеевича архитектором Трезини в 1708 г. и носил название «Зимние маленькие хоромы».

Перед венчанием Екатерины и Петра I архитектор, снеся первый Зимний дворец, в 1711–1712 гг. поставил на его месте второй. Назван он был в честь предстоящего бракосочетания «Свадебные палаты». Третий Зимний дворец был возведён архитектором Маттарнови несколько позже, в 1716–1720 гг. Это было величественное двухэтажное здание, привлекающее могуществом камня, использованного в качестве основного строительного материала. В этом дворце император Пётр I провёл последние годы своей жизни.

А потом честные гости

На кровать слоновой кости...

А была ли в этом дворце пресловутая «кровать слоновой кости»? Точно узнать мне не удалось, но, скорее всего, была. По крайней мере, достоверно известно, что первый слон, подарок персидского шаха, прибыл в Санкт-Петербург в середине 1714 г.

Все факты в наличии. Они несколько разнесены во времени, но вполне укладываются в один исторический отрезок, который можно определить как начало XVIII века, 1700–1712 гг. Есть основания полагать, что реалии именно этой эпохи волновали воображение Александра Сергеевича в период работы над «Сказкой о царе Салтане».

В декабре 1830 г. поэт вернулся в Москву из Болдино, и 18 февраля 1831 г. в церкви Вознесения у Никитских ворот состоялось его венчание с Натальей Гончаровой. Первые месяцы семейной жизни он провёл с женой в Москве, сняв квартиру на Арбате в доме Хитрово, по стечению обстоятельств – буквально в десяти минутах ходьбы от того места где теперь находится Театральный институт имени Бориса Щукина, в котором трудится автор этих строк. В мае 1831 г. молодые Пушкины переехали в Царское Село – место счастливых лицейских воспоминаний поэта. С середины октября 1831 г. и уже до конца жизни Пушкин с семьёй живет в Петербурге. В июле 1831 г. Пушкин получает разрешение пользоваться государственными архивами для написания «Истории Петра Великого». В это время им и написана «Сказка о царе Салтане».

Пушкина всегда манила романтическая фигура царя-преобразователя. В период, когда поэт ещё верил в возможность политических и социальных реформ вступившего на трон Николая I, он обращается к нему в «Стансах» с призывом следовать в своих начинаниях примеру Петра Великого. Причём в первой строфе он намекает на восстание и казнь декабристов, а в последней зовёт государя к прощению сосланных в Сибирь бунтарей:

В надежде славы и добра
Гляжу вперёд я без боязни:
Начало славных дней Петра
Мрачили мятежи и казни.

Но правдой он привлёк сердца,
Но нравы укротил наукой,
И был от буйного стрельца
Пред ним отличен Долгорукой.

Самодержавною рукой
Он смело сеял просвещение,

Не презирав страны родной:
Он знал её предназначенье.

То академик, то герой,
То мореплаватель, то плотник,
Он всеобъемлющей душой
На троне вечный был работник.

Семейным сходством будь же горд;
Во всём будь пращуру подобен:
Как он, неумоим и твёрд,
И памятью, как он, незлобен.

Обострённый интерес Пушкина к этому этапу истории России проявлялся постоянно и был реализован во многих его произведениях: в первом крупном опыте прозы, романе о своём предке «Арап Петра Великого» (1827 г.), в котором впервые историческое прошлое предстаёт в повседневном быте, в конкретных личностях и судьбах; в поэме «Полтава» (1828 г.), где, наоборот, личности и судьбы людей петровской эпохи находятся в тени мощного исторического процесса.

Почему бы тогда ему не написать «Сказку о царе Салтане», не скрывая Петра I за именем Салтана? Почему бы не расставить все точки над И в своём повествовании? Почему? А цензура? Кто бы дал опубликовать такую «сказку» об одном из царей правящего дома Романовых? Кому бы позволили бросать тень на поступки царствующих особ? Да у Александра Сергеевича и без того неприятностей с властями хватало. К этому времени за ним установлен негласный надзор. Он получает выговор за чтение в кругу друзей неопубликованного «Бориса Годунова». Его стесняют в свободе передвижения, отказывают в выезде за границу. В 1827 г. начинается следствие по делу о стихотворении «Андрей Шенье», в котором усматривается отклик на расправу с декабристами, хотя оно было написано до восстания. В 1828 г. возбуждается дело о принадлежности Пушкина к написанию поэмы «Гаврилада», ходившей в анонимных списках, в которой есть и такие строки:

Как бы это изъяснить,
Чтоб совсем не рассердить
Богомольной важной дуры,
Слишком чопорной цензуры?

Может быть, поэтому прочитать сказку легко, а понять её глубинный смысл не так просто, причём у каждого читателя он будет свой, благо классическое произведение гения русской литературы даёт для этого бесконечные возможности.

Сказка ложь, да в ней намёк!
Добрым молодцам урок.

Дорогие читатели! Я уверен, что не всем покажется близким подобный анализ текста, но если эта статья вызовет у вас интерес или желание поспорить с автором и идти своим не-проторенным путём – я буду считать свою задачу выполненной. Как говорил Вольтер, «все жанры искусства хороши, кроме скучных». Среди наших школьных учителей есть много талантливых людей, умеющих открыть литературные произведения и заразить своими открытиями школьников, мне посчастливилось встретиться в жизни с ними. Но есть и такие, которым и самим не повезло, как не повезло тем школам, где они теперь трудятся, превращая литературу в мучение и скуку для наших детей. Вот к ним, в первую очередь, я и обращаюсь. Не всё потеряно! Читайте и дерзайте, а дети за вами потянутся.

Литература

1. Аристотель. Метафизика. Институт философии, теологии и истории св. Фомы. – М., 2006.
2. Кнебель М.О. Поэзия педагогики. – М., 2010.
3. Пантелеева М.А., Стромов Ю.А., Поламишев А.М. В лаборатории театрального педагога. – М., 2011.
4. Поламишев А.М. Мастерство режиссуры. Действительный анализ пьесы. – М., 1982.
5. Пушкин А.С. Собрание сочинений. – М.: Наука, 1965. Т. 4.

ДИАЛОГ ЛИТЕРАТУРЫ И ТЕАТРА

Е.О. Галицких, д. пед. наук, проф.

Киров, Вятский государственный университет

Любовь — это когда хочешь переживать с кем-то все четыре времени года. Когда хочешь бежать с кем-то от весенней грозы под усыпанную цветами сирень, а летом собирать ягоды и купаться в реке. Осенью вместе варить варенье и заклеивать окна от холода. Зимой – помогать пережить насморк и долгие вечера...

Р. Брэдли «Вино из одуванчиков»

Возможности диалога искусств традиционно востребованы и актуальны в преподавании гуманитарных дисциплин. Но выстроить диалог прозаического и драматургического художественных произведений непросто даже при условии сценического воплощения. Студенты факультета филологии и медиакоммуникаций в процессе изучения детской литературы прочитали повесть Рэя Брэдли «Вино из одуванчиков» и согласились с мнением Эдварда Кузьмина, что автор предстаёт в этой повести «лириком и психологом», что детство в этом произведении проникнуто «чистейшей поэзией» [1, с. 1]. После изучения повести каждый студент написал «сюжет» в выбранном жанре (рассказ, эссе, этюд, стихотворение, зарисовка, киносценарий) о событиях прошедшего лета так, чтобы читателям открылись яркие впечатления, эмоциональные воспоминания, поворотные моменты каникул, незабываемые встречи. Эти тексты были озвучены в *мастерской ценностных ориентаций* под названием «Жизнь как чудо» [2, с. 13–26]. После проживания мастерской об авторстве своей жизни [3] и погружения в мир детства главного героя повести Дугласа Сполдинга студенты с нескрываемым интересом пошли на спектакль по книге Р. Брэдли «Вино из одуванчиков» в «Театр на Спасской». Остановимся на главном – тех эмоциональных впечатлениях от спектакля, которые сделали встречу с ним ярким эмоционально-эстетическим событием и импульсом для саморазвития.

В качестве драматурга этого спектакля выступила Агния Соловьёва, а свой режиссёрский замысел воплотила в ткань спектакля Ирина Брежнева. Художник Катерина Андреева нашла для спектакля символическую стилистику, в которой реалистические детали – игрушки, костюмы героев, теннисные туфли, лужайки, ковры – были только помощниками в создании колорита эпохи и, в частности, лета 1928 года.

Сам спектакль был собран из отдельных сцен повести, как пазлы – в картину летней жизни, что придало ему ощущение динамики событий, стремительности времени.

Несомненной яркой удачей спектакля стал полилог всех героев: детей (дети разного возраста в роли героев повести) и взрослых (профессиональных артистов). Актёры сумели создать атмосферу душевной щедрости и искреннего интереса к людям, которые живут рядом, – родным, друзьям, соседям, знакомым. Глубина психологического наполнения каждой роли была достигнута не только благодаря мастерству Заслуженных артистов России Татьяны Махневой и Александра Королевского, но и детской непосредственности маленьких партнёров, которые чутко откликались на эмоции «дедушки и бабушки, мамы и папы». Вот

эта красота живого человеческого общения и придала спектаклю особое очарование, притягательную силу, наполняющую зрителя добротой и радостью жизни. Было понятно, почему зрители максимально приближены к действию на сцене: они тоже живут в этой атмосфере радости детства, когда герои бегают, играют, катаются на велосипеде, едят мороженое, пробираются через овраг, преодолевают страхи и подбирают «ключи» к сердцам других людей.

Каждая сцена заставляет вслушиваться и вглядываться в душевное состояние героев: катаются ли они на зеленой машине, собирают ли одуванчики, идут ли по страшному оврагу, открывают ли тайны одиночества и смысл жизни.

Миссис Бенгли пыталась доказать детям, что и она была девочкой, что у неё свои отношения с возрастом и временем. Разговором с собой она приближала зрителя к поиску ответа на вопрос о смысле каждого дня и воспоминаний, что хранятся в шкатулочках, «секретиках», фотографиях. Особый лирический диалог старушки и детей, двух миров – старости и детства – придаёт этой сцене грусть, сменяющуюся радостью объятий, победой над одиночеством.

Каждая смена событий на сцене раскрывала диалектику саморазвития подростка Дугласа, он действительно рос, мужал, взрослел на глазах зрителя, учился принимать решения, делать выбор, преодолевать свой страх перед оврагом, перед душегубом, перед разлукой с другом и даже перед болезнью и смертью. Дуглас учится задавать себе вопросы и искать на них ответы у быстро идущей жизни: «Как отблагодарить, чем отплатить за всё, что он для меня сделал? Ничем, ну ничем за это не отплатишь. Нет этому цены. Как же быть? Как? Может, надо как-то отплатить кому-нибудь другому? Передать благодарность по кругу? Оглядеться по сторонам, найти человека, которому нужно помочь, и сделать для него что-нибудь хорошее. Наверно, только так и можно...» [1, с. 176]. Эта цепная реакция добра, способность помочь словом, поступком, объятием превращает спектакль в волшебство жизни с её неизменным чудом. Дуглас находит нужные слова для младшего брата Тома, когда открывает конечность жизни, её трагизм, когда видит смерть. Он взрослеет, его характер развивается, а самосознание крепнет. Спектакль не разрушает авторский замысел Рэя Брэдбери – показать процесс рождения и развития человеческого в человеке, – а сохраняет его, осмысляет и передает зрителю по законам театрального искусства, путём заражения эмоционально-эстетическими впечатлениями, переживаниями, воспоминаниями.

Особая творческая роль в спектакле отведена одуванчикам, которые в форме жёлтых ярких теннисных шариков становились элементом игры, воплощая радости летней жизни. Эти «одуванчики» собирают в корзинки, ими передают мысль, эмоцию, они перелетают от героя к герою, они «живут» в спектакле то падающими яблоками, то репликами, как, например, в монологе дедушки: «Каждое лето они точно с цепи срываются. Пусть их, я не против. Вон их сколько, стоят гордые, как львы. Посмотришь на них подольше – так и прожгут у тебя в глазах дырку. Ведь простой цветок, можно сказать, сорная трава, никто её и не замечает, а мы уважаем, считаем: одуванчик – благородное растение» [1, с. 17].

Символическую значимую роль играет в спектакле книга Р. Брэдбери: так, она появляется в первой картине, её открывает дедушка, она оказывается в руках Дугласа в последней сцене спектакля как лекарство от болезни. Актёры словно приглашают зрителя любого возраста стать читателями «аппетитного» художественного текста, в котором каждый может ощутить себя героем и пережить радость сотворчества. Спектакль передаёт зрителю такие нужные чувства счастья, веселья, радости от общения с людьми, которые рядом. И зритель в своём

воображении может их увидеть, им помогать, с ними дружить. Когда находишься в этом летнем времени, то ощущаешь себя в потоке творчества жизни, открываешь в себе возможность меняться, развиваться, становиться автором своего текста, своего дневника, сохраняющего каждый прожитый день как ценность «открытия мира» [4]. И автор повести, и режиссёр спектакля пытались не просто пробудить интерес к событиям лета, которое стало важным в жизни Дугласа, они стремились вовлечь в этот мир читателя и зрителя, помочь им увидеть жизнь в её многомерности, красоте и разнообразии, в человеческом, космическом, природном её содержании.

«Вино из одуванчиков» стал сам текст повести, который звучит в спектакле внятно, трогательно, неспешно, оставляя время для впитывания его смыслов, сопереживания каждому герою, вслушивания в голос автора: «Июньские рассветы, июльские полдни, августовские вечера – все сошли на нет, иссякли, удалились навсегда, оставив в его голове одни лишь впечатления о себе. Теперь всю прохладную осень, и белую зиму, и зеленеющую весну предстояло подводить итоги прошлого лета. А если он что-нибудь забудет, то в погребе есть вино из одуванчиков с большущими номерами на каждый день. Он будет частенько туда наведываться, смотреть прямо на солнце, пока не сможет больше выдержать, затем закроет глаза и будет созерцать точки ожогов, летучие шрамы, пляшущие рубцы на своих тёплых веках; он будет складывать и раскладывать каждый огонёк и отблеск, пока не сложится ясная картина...» [1, с. 188]. Спектакль снова возвращает зрителя к книге, пробуждает желание её перечитать, поставить на полку домашней библиотеки, провести по ней читательскую конференцию в формате диалога с читателями и зрителями [5].

Солнечный свет, запах леса, шум ветра, топот детских ног, вкус мороженого и звук падающих яблок наполняют спектакль тем очарованием счастья, которое каждый уносит с собой и боится расплескать по дороге домой! Потому что несёшь в сердце этот волшебный мир любви к детству.

Литература

1. Брэдбери Р. Вино из одуванчиков // Сочинения в двух томах. – М.: ТЕРРА, 1997. Т. 1. 188 с.
2. Галицких Е.О. Чтение с увлечением: мастерские жизнетворчества. – М.: Библиомир, 2016. С. 13–27.
3. Низовских Н.А. Человек как автор самого себя: психосемантическое исследование жизненных принципов в структуре саморазвивающейся личности. – М.: Смысл, 2007. 255 с.

ТЕАТР НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ

О.С. Маевская, учитель русского языка и литературы
Москва, ОЧУ «Газпром школа»

Среди произведений, входящих в школьные программы по литературе, подавляющее большинство относится к эпическому роду. Значительное место отведено лирике. А драматические произведения присутствуют в очень малом количестве. По этой причине и ещё, конечно, потому, что язык драмы – это особый язык, школьникам бывает сложно в полной мере понять содержание и авторские идеи, заложенные в пьесах. Нужно обучить учащихся языку театра, научить их читать текст пьесы, показать художественное своеобразие драмы как рода литературы.

Как же добиться выполнения этих задач? Во-первых, я всегда читаю пьесы на уроках. Именно в ходе чтения и коллективного обсуждения приходит понимание специфики драмы. «Драматическое произведение должно стать “звучащим”, т. е. прочитанным вслух. Чтение пьесы вслух является первым и необходимым этапом анализа, наглядно демонстрирующим сложность, жизненную правдивость и значительность драматических характеров и драматического действия, без чего невозможно подвести школьников к пониманию основной авторской идеи, осознанию конфликта, к овладению специальными читательскими умениями» [2, с. 52].

Во-вторых, я стараюсь привлекать ребят к участию в сценическом воплощении драмы на уроке или после него. Это помогает юным актёрам понять характер персонажей, их взаимоотношения, авторский замысел. Участие в театральных постановках, с одной стороны, обогащает внутренний мир и интеллект ученика, с другой – развивает его речь, формирует умение свободно держаться в присутствии большого количества людей, что чрезвычайно важно для ребёнка в социальном плане. В результате, научившись читать драматическое произведение, освоив театральный язык, приобретя актёрский опыт, ребята придут в театр подготовленными к восприятию спектакля зрителями, умными, тонкими, умеющими отличить настоящее произведение искусства от подделки под него.

И что ещё очень важно: умение понимать драматургический текст, собственное участие в воплощении словесных образов на сцене не может не пробудить интерес ребят к классике, приблизить произведения, написанные за много десятков лет до их появления на свет, к реалиям их жизни, увидеть в них нестареющие ценности, глубину содержания, изящество формы.

Приведу в качестве иллюстрации своего опыта работы по пробуждению интереса к театру урок по теме: «Пьеса как художественное произведение и её сценическое воплощение». Я назвала его урок-спектакль.

Звучит школьный звонок на урок, и я даю свой звонок, например, используя колокольчик. В кабинет ребята входят, предъявляя «театральный» билет, на котором указаны место и ряд, а на партах у восьмиклассников лежат «театральные» программки.

Предлагаю открыть их и познакомиться с содержанием, которое одновременно будет служить и планом урока: «Пьеса как художественное произведение и её сценическое вопло-

щение. I действие: 1. Н.В. Гоголь о театре. 2. Три рода литературы. 3. Особенности драматического рода литературы. 4. Комедия? Комедия! Антракт. Афиша – объявление о спектакле. II действие: 1. Два прочтения одной пьесы. 2. Пьеса и спектакль. На ошибках учатся».

Звучит второй звонок. Спрашиваю у ребят, почему урок состоит из «действий», а не «частей», «этапов» и т. п. Ученики отвечают, что действие – это часть драматического произведения, а сегодня речь идёт о пьесе Н.В. Гоголя «Ревизор», которая относится к драматическому роду литературы.

С помощью суфлёра (в случае затруднения при поиске ответа помощь оказывает «суфлёр» – заранее подготовленный ученик, который в процессе урока будет давать определения тем или иным терминам) уточняется значение слова «действие»: это законченная часть драматического произведения. Действия отделяются друг от друга перерывом в театральном представлении – *антрактом*. Иначе действия называются *актами*.

Звучит третий звонок, и объявляется I действие. Начинаем с проверки домашнего задания. На основании высказываний Гоголя о театре ученики должны были сделать вывод о том, как понимал Гоголь назначение театра и какую роль ему отводил. Прошу учеников прочитать их ответы на заданный вопрос.

Цитаты из Н.В. Гоголя («Петербургские записки 1836 года»): «Театр – такая кафедра, с которой читается разом целой толпе живой урок, где при торжественном блеске освещения, при громе музыки, при единодушном смехе показывается знакомый, прячущийся порок и <...> выставляется знакомое, робко скрывающееся возвышенное чувство» [3, с. 32].

«Где же жизнь наша? Где мы со всеми современными страстями и странностями?.. Ради Бога, дайте нам русских характеров, нас самих дайте нам, наших плутов, наших чудаков! На сцену их, на смех всем!» [3, с. 43].

В тетрадь записывается вывод: «Н.В. Гоголь считал театр одним из сильнейших средств гражданского воспитания зрителей. Театр, по мнению Гоголя, призван воспитывать в людях добрые, возвышенные чувства, подвергать осмеянию пороки и недостатки. Единственный путь к созданию подобного театра – это реалистическое отображение современности, русской действительности и русских характеров».

Далее я спрашиваю, какие ещё два рода литературы, кроме драмы, известны ученикам. (Эпос и лирика). Каково же основное отличие драмы от эпоса и лирики? (Драматические произведения предназначены для постановки на сцене). Далее предлагаю ученикам вспомнить другие особенности драматических произведений, являющихся следствием этого основного отличия:

- основа драматического произведения – высказывания самих персонажей, поэтому пьеса строится на диалогах персонажей;

- драматург лишён возможности охарактеризовать героя через пейзаж, интерьер, портрет, прямые авторские высказывания. Все эти функции принимает на себя прямая речь персонажей.

Задаю вопрос: «Зачем нужны Гоголю такие пространные “Замечания для господ актёров”? Ученики отвечают, что у писателя нет иной возможности объяснить черты характера, особенности поведения героев самому, от своего лица. Значит, подводим итог, в пьесе голос автора можно услышать только в ремарках. (Суфлёр помогает дать объяснение слову «ремарка» – пояснения автора к тексту пьесы, касающиеся обстановки, поведения актёров).

С помощью наводящих вопросов подвожу учеников к ещё одной особенности драматических произведений. Это условность драматического изображения: реплики в сторону, монологи, произносимые в одиночестве. Их функции – передавать мысли и чувства персонажей.

Далее задаю вопрос: «В какое время погружается читатель эпического произведения, например, “Капитанской дочки” или лироэпического, например, “Мцыри”?» Ученики отвечают, что там речь идёт о событиях, произошедших когда-то, о чувствах, испытанных в прошлом. Чтобы убедиться в этом, достаточно посмотреть на время глаголов-сказуемых.

А что же происходит, когда мы читаем драматическое произведение?

Читателю кажется, что он свидетель событий, происходящих в данный момент. Это подтверждают глаголы-сказуемые в авторских ремарках, стоящие в настоящем времени.

Учитель подводит итог: монологи и диалоги в драме создают иллюзию настоящего времени. (Суфлёр объясняет слово «иллюзия» – это то, что кажется, обман чувств).

В тетрадь записывается высказывание немецкого поэта и драматурга Ф. Шиллера: «Все повествовательные формы переносят настоящее в прошедшее; все драматические делают прошедшее настоящим» [4, с. 89].

Задаю вопросы: «На какие основные жанры делится драма как род литературы?» (Трагедия, комедия и собственно драма). К какому жанру принадлежит пьеса Н.В. Гоголя «Ревизор»? Ребята отвечают, что это комедия, аргументируют свое мнение, а суфлёр дает определение комедии, которое записывается в тетрадь: «Комедия – это драматическое произведение, в котором высмеиваются какие-либо отрицательные черты и свойства людей или целый строй общественных отношений».

Учитель объявляет *антракт*: «В антракте полагается отдыхать, гулять в фойе и делиться впечатлениями об увиденном, разглядывать портреты актёров, а мы рассмотрим афиши, которые вы готовили к этому уроку, и послушаем ваши отзывы. Что же такое афиша?» Ученики предлагают варианты ответа, в результате получается следующая формулировка: «Афиша – это объявление о спектакле».

Далее предлагается оценить нарисованные учениками афиши, представленные на стенде, в ходе совместного обсуждения выявляется победитель.

Звонком начинается II действие урока. Учащимся предлагается посмотреть две сцены из 5-го действия 1-го явления пьесы «Ревизор» в исполнении учащихся 8-го класса, в которых по-разному дана трактовка образа городничего и его жены и отношения между ними.

Звучит вопрос: «Фрагменты одного или двух спектаклей вы увидели?» Ученики говорят, что это были сцены из двух спектаклей, так как они увидели двух разных городничих: в первой сцене это слабый, робкий, неуверенный человек, победа ему досталась случайно, его это не радует, а пугает. В другой сцене городничий – решительный, самоуверенный, торжествующий свою законно доставшуюся, по его мнению, победу. Соответственно, и жена городничего в каждом фрагменте была наделена противоположными чертами характера. Это были разные персонажи, а значит – разные спектакли, но поставленные по одной пьесе – комедии Н.В. Гоголя «Ревизор». Итак, пьеса и спектакль – не одно и то же, это разные понятия.

(Дать определения помогает суфлёр: *пьеса* – это драматическое произведение для театрального представления, *спектакль* – театральное представление. Определения записываются в тетрадь).

Напоминаю детям виденные ими в разных театрах спектакли по пьесе Гоголя и кинофильмы. Все они не похожи друг на друга, не повторяют один другой.

Вопрос: «В чём причина таких отличий, ведь в основе и спектаклей, и фильмов лежит одна та же пьеса?» Приходим к совместному ответу: художественный образ можно трактовать по-разному, так как он воспринимается каждым читателем по-своему.

(Вводится понятие «режиссёр». Суфлёр даёт ему определение). Режиссёр имеет право на своё видение, поэтому и могут существенно отличаться режиссёрские трактовки одной и той же пьесы.

Спектакли по пьесам Гоголя идут сейчас во многих театрах страны, хотя им уже почти 200 лет. Почему же не устаревают пьесы, а продолжают ставиться вновь и вновь? Сам писатель отвечал на этот вопрос так: «Можно все пьесы сделать вновь свежими, новыми, любопытными для всех... если только сумеешь их поставить как следует на сцену. Это вздор, что они устарели и публика потеряла к ним вкус. Возьмите самую заигранную пьесу и поставьте её как нужно, та же публика повалит толпой» («Выбранные места из переписки с друзьями. XIV. О театре, об одностороннем взгляде на театр и вообще об односторонности») [1, с. 131].

Какой вывод можно сделать из этих слов? Гоголь утверждает необходимость нового подхода к старым пьесам. (Вывод записывается в тетрадь).

В заключение урока ученики приходят к выводу: «Итак, пьеса и спектакль – это разные понятия, и нельзя их путать, смешивать друг с другом». Им предлагается исправить ошибки, допущенные участниками следующего диалога:

– Вчера я смотрел в театре пьесу (*спектакль по пьесе*) Гоголя «Ревизор». Здорово играл Хлестаков! (*Актёр, исполнивший роль Хлестакова*).

– А мне этот спектакль показался скучным!

– Так ты тоже был в театре? А что же я тебя там не видел?

– Нет, не был, но книгу-то я читал! (*Книга – это не спектакль, нельзя судить о спектакле, не видя его*).

Домашнее задание: написать отзыв о спектакле по пьесе «Ревизор», но представить себя зрителями XIX века, а впечатления от спектакля отразить в виде письма восхищённого или, наоборот, возмущённого увиденным зрителя. Обдумать обстоятельства появления письма, адресанта и адресата, продумать аргументы своей точки зрения, стиль письма.

Хочется надеяться, что подобные уроки усиливают эмоциональное воздействие литературы, вызывают эффект соучастия, развивают творческие способности учащихся, умение понимать смысл и видеть красоту произведений искусства.

Литература

1. Анненков Ю.П. Дневник моих встреч. – М.: Художественная литература, 1991.
2. Зепалова Т.С. Уроки литературы и театр: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1982.
3. Онуфриев Н.М. Н.В. Гоголь: Критико-биогр. очерк. – М.: Гослитиздат, 1952.
4. Хализев В.Е. Теория литературы. – М.: Высшая школа, 2002.

ДРАМАТУРГИЯ, ТЕАТР И УЧЕБНИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Н.А. Борисенко, к. филол. н., Г.Г. Граник, д. психол. н., проф., акад. РАО
Москва, Психологический институт РАО

Значение театра и драматургии в развитии души ребёнка, в выстраивании его личности трудно переоценить. Об этом пишут педагоги, психологи, методисты, писатели. Возникает вопрос: при чём здесь учебник русского языка? Если бы речь шла об учебнике литературы, постановка проблемы показалась бы тривиальной. О роли драматургии в школьном курсе литературы написано множество книг и статей – как классиками методической науки (Ц.П. Балталон, Н.О. Корст, Н.И. Кудряшев, В.Г. Маранцман, М.А. Рыбникова и др.), так и современными исследователями (А.М. Антипова, Г.Н. Кудина, З.Н. Новлянская, Е.С. Роговер, Н.Л. Смирнова, В.Ф. Чертов и др.). Учебник же по русскому языку до сих пор не рассматривался как ресурс театральной педагогики, вовлечения читателя-школьника в чтение драматических произведений. Между тем это самая массовая книга, с которой имеет дело школьник (за пять лет изучения предмета в основной школе ученик обращается к учебнику не менее 735 ч.). Если хотя бы часть этого времени будет потрачена на рассказы о театре и драматургах, на овладение «театральной» лексикой и чтение фрагментов из пьес, от этого выиграют и предмет, и ученик, и культура в целом.

Эту задачу – быть проводником в мир театра и драмы – современный учебник русского языка может выполнить потому, что в основе школьного курса языка лежит *текстоцентрический принцип*, реализуемый, прежде всего, в виде текстовых упражнений, большая часть которых представлена фрагментами из художественной литературы. Однако, как показывает проведённый нами контент-анализ текстов учебников, фрагменты из драматических произведений в них не представлены вообще (встречаются лишь отдельные иллюстрации к грамматическим правилам, например: «Вишнёвый сад мой!» или «Служить бы рад – прислуживаться тошно»), что существенно обедняет текстовый потенциал учебников и, возможно, сказывается на том, что современные подростки практически не читают драму.

Исследование, проведённое Н.Л. Смирновой в школах г. Екатеринбурга и Свердловской области, показало, что число учащихся 5–7-х классов, читавших драматические произведения, составляет не более 6 %; 48 % пятиклассников и 33 % шестиклассников не знают, что такое драма. Отсутствие систематических уроков по драме приводит к значительным потерям в общем культурном кругозоре детей школьного возраста [7].

Возможно, именно поэтому в самом детском творчестве наименее представлена именно драма, несмотря на то, что, по словам Л.С. Выготского, это «самый частый и распространённый вид детского творчества» [1, с. 61]. В книге «Воображение и творчество в детском возрасте» психолог писал, что драматизация близка ребёнку по следующим причинам: драма, основанная на действии <...>, наиболее действенно и непосредственно связывает художественное творчество с личным переживанием; в драматической форме <...> сказывается с наибольшей ясностью полный круг воображения; <...> наконец, драма органично связана с игрой – жизненной школой ребёнка, воспитывающей его духовно и физически» [1, с. 63].

Однако опыт драматизации не приходит из ничего, ребёнку необходимы образцы драматических произведений, которые он впоследствии может драматизировать (разыгрывать) и которым может подражать в собственном творчестве. Такие образцы, наряду с учебником литературы, может предоставить подросткам *учебник русского языка*.

Задача статьи – показать пути приобщения школьников к театру и драматургии средствами курса «Русская филология», в частности, учебников по русскому языку и учебных книг по литературе, созданных под науч. руков. Г.Г. Граник.

Курс «Русская филология» составляют три типа учебных изданий: учебники по русскому языку, задачки-практикумы и учебные книги по литературе. Отличительной особенностью всех изданий является функция *приобщения к чтению*, в частности, к чтению драматических произведений.

Начнём с характеристики учебных книг по литературе, с книги Г.Г. Граник, Л.А. Концевой «Драматургия, драматургия, театр» (2001) [5], поскольку именно с неё началась дорога приобщения учащихся к данному роду литературы в нашем курсе. Вместе с книгой «И... снова о Пушкине» (1999) и последующими («Русская литература от былин до Крылова», «Я – другой. М.Ю. Лермонтов», «А.С. Пушкин, его друзья и современники») учебное пособие составило серию «Школьное литературоведение на психологической основе». Главная цель учебных книг – помочь ученику научиться анализировать художественный текст, а учителю – овладеть новой для него методикой, основанной на психологических закономерностях восприятия и усвоения текста.

Название книги – «Драматургия, драматургия, театр» – точно отражает её содержание. Здесь и история театра как вида искусства, и рассказы о самых знаменитых театрах, ставших частью русской национальной культуры, и биографические очерки, посвящённые великим драматургам, и анализ самих произведений. Необычайно широк географический и исторический охват театрального материала: от Англии XVI в. до России середины XIX в., от Шекспира до Гоголя. Пособие знакомит преимущественно с русской драматургией (Грибоедов, Пушкин, Гоголь), однако авторы не обошли вниманием таких великих деятелей мировой драматургии, как Шекспир и Мольер. Повествование о них читается как увлекательнейший роман. Для возбуждения и поддержания познавательного интереса создан ряд условий: диалог с текстом, работа с заголовком, развитие читательского воображения, обращение к личному опыту учащихся и др.

Психология пронизывает книгу насквозь. Но самое главное – то, что с позиции психологической науки ведётся анализ литературного произведения. Покажем это на одном конкретном примере.

Разговор о хрестоматийной пьесе Гоголя начинается с главы «Установка и комедия Гоголя “Ревизор”»: «Представьте себе, что вы участвуете в соревновании. Вас предупредили, что среди разных препятствий будет широкий ров, через который нужно перепрыгнуть. Вы приготовились к такому прыжку, но вдруг перед вами не широкий ров, а маленькая канавка, но вы всё равно сделаете большой прыжок, потому что на него настроились. Вы получили не то, что ожидали, зато узнали о своей установке. Установка – это настрой человека (всего его организма) на что-то определённое...» [5, с. 294]. Далее рассказывается об «иллюзии Шарпантье», о том, как установка руководит мыслями и поступками людей, как она влияет на понимание и восприятие художественной литературы. Многие читатели при первой встрече с комедией долго не могут понять, почему неглупый городничий был так виртуозно обма-

нут Хлестаковым, «и только понимая, что Гоголь гениально задействовал общечеловеческий механизм установки, можно поверить в тот невысказанный абсурд, который происходит на сцене» [5, с. 297].

Начатая в учебных книгах по литературе линия приобщения подростков к театру была продолжена в учебниках русского языка для 5–9-х классов.

Выделим основные направления реализации «театрального и драматургического контента» в наших учебниках.

1. Включение фрагментов из драматических произведений в качестве иллюстративного материала. Особенностью учебников является то, что большинство заданий даётся на интересных текстах или законченных по смыслу отрывках. Ввиду ограниченного объёма включить в учебник полные тексты пьес не представляется возможным, поэтому текстовые задания строятся либо на целостных фрагментах, либо на художественных пересказах произведений. Назовём некоторые из них: «Синяя птица» Метерлинка (на сюжете из пьесы-сказки построена особая глава в учебнике 5-го класса «В Стране воспоминаний»), «Двенадцать месяцев» С. Маршака, «Золушка» Е. Шварца (5-й класс), «Недоросль» Д. Фонвизина (сцена про извозчиков, 8-й класс), «Ревизор» (отдельные сцены) и «Женитьба» Н. Гоголя (монолог «Агафья Тихоновна перед выбором», 8-й класс), «Пигмалион» Б. Шоу (9-й класс, параграф «Культура речи и речевой этикет»).

Основная функция текстовых заданий в учебнике русского языка – функция дидактическая (текст является материалом для отработки различных грамматических умений и навыков). Однако ценность заданий этим не ограничивается. Художественные тексты, наряду с этой органичной для учебника русского языка функцией, содержат вопросы и задания по работе с текстом, в первую очередь, те, которые направлены на его понимание. В отличие от учебника по литературе, никакого глубокого анализа всей пьесы не подразумевается, работа ведётся исключительно с данным отрывком. Главная задача такого представления – вызвать интерес к драматическому произведению, а через него – желание прочитать пьесу. Этой задаче служит особая рубрика учебника «Приглашение к чтению» – рекомендация прочитать книгу, из которой взят отрывок. Такое «приглашение» нередко следует после того, как текст обрывается на самом интересном месте. Ученику хочется узнать продолжение, и авторы учебника, задействуя эту естественную потребность возраста, дают школьнику ненавязчивый совет, например: «Если вы не читали пьесу “Женитьба” Н. Гоголя, советуем вам её прочитать». Тем самым мы попытались выйти за пределы делового чтения и организовать досуговое чтение учащихся средствами учебника русского языка. Сказанное, в первую очередь, относится к учебникам для 5–7-х классов – именно в этом возрасте, как показали результаты 20-летнего участия России в исследованиях PIRLS и PISA, мы теряем школьников как читателей.

2. Использование драматического произведения в качестве создания в учебнике драматургии. В данном случае слово «драматургия» используется в не основном своём значении – как «сюжетно-образная концепция спектакля, фильма, музыкального произведения» («Большой толковый словарь»). Такая сюжетно-образная концепция лежит и в основе построения учебника. Особенность учебника состоит в том, что он написан как единая книга, в которой есть своё интересное, нетривиальное содержание, своя логика изложения, свой особый язык, названный нами «устная речь в её письменной форме».

Так, в основе параграфа «Культура речи и речевой этикет» учебника для 9-го класса лежит пьеса Б. Шоу «Пигмалион» [4, с. 150–155]. На первый взгляд, «Пигмалион» никак нельзя отнести к книгам о лингвистике или русском языке. В представлении большинства людей он остается весёлой, блестящей комедией о лондонской цветочнице, за несколько месяцев превращённой одним профессором в «герцогиню». То, что Генри Хиггинс был профессором фонетики, никого особенно не интересует, как и то, что на самом деле он занимался не только фонетикой, но и культурой речи во всех её составляющих. Именно под этим углом зрения пьеса прочитана авторами учебника и предложена для чтения девятиклассникам. В параграф, посвящённый языковым нормам, введён биографический рассказ о Б. Шоу, композиционным центром которого является пересказ фабулы пьесы «Пигмалион» (миф о древнегреческом художнике дан в учебнике для 7-го класса, таким образом, учащиеся подготовлены к восприятию сложного произведения).

Приведём фрагмент из учебного текста в учебнике для 9-го класса:

«Пигмалион, как вы, наверное, знаете, – герой греческого мифа, сделавший из слоновой кости статую девушки необыкновенной красоты и влюбившийся в неё... По мотивам этого мифа и написана пьеса Шоу. В роли Пигмалиона в ней выступает профессор фонетики Генри Хиггинс. На пари с полковником Пикерингом Хиггинс решает всего за полгода превратить уличную цветочницу Элизу Дулиттл в настоящую леди. “Решено! – объявляет он. – Я возьму эту чумазую замухрышку и сделаю из нее герцогиню!” Такова фабула пьесы...» [4, с. 152].

Далее описываются «превращения» героини с включением ряда цитат. Завершается текст заданиями: «1) Какие важные мысли о языке и речи звучат в пьесе “Пигмалион”? Как вы понимаете высказывание “Человек выдаёт себя каждой своей фразой”? 2) Запомните афоризмы Б. Шоу, запишите их по памяти, сделайте синтаксический разбор предложений. 3) Если вы не читали пьесу Б. Шоу “Пигмалион”, обязательно прочитайте».

Однако одним этим *биографическим эскизом* (термин Л.А. Концевой) дело не ограничивается. Идея выделения в науке о культуре речи двух ступеней (правильность речи и речевое мастерство) иллюстрируется сценой «Элиза на приёме у миссис Хиггинс», в которой замечания героини о погоде не могут не вызвать смех даже у неискущённого читателя. Попутно продолжается разговор о «педагогическом эксперименте», затеянном двумя учёными англичанами, и о «превращениях» Элизы. Напомним, что в третьем действии пьесы эксперимент над Элизой Дулиттл в самом разгаре: произношение цветочнице уже поставлено, теперь главное – что произносит девушка. Столкновение между «как» и «что» порождает массу комичных ситуаций, которые с удовольствием разыгрываются девятиклассниками (учитель использует на уроке приём драматизации). Здесь же даётся творческое задание: придумать «современную историю о том, как овладение искусством правильного произношения помогло человеку достичь успехов в обществе», а в конце параграфа – проект «Речевой портрет моего современника (друга, одноклассника)».

Ещё раз школьники обращаются к пьесе Шоу, заканчивая обучение в 9-м классе (раздел «Итоговое повторение»). Зная сюжет комедии (часть подростков к этому времени уже прочитала произведение), учащиеся могут провести стилистический анализ сцены «Элиза на светском приёме у матери Хиггинса» («А я так думаю, просто укокошили старуху», «Вот и я говорю: кто шляпу спёр, тот и тётку укокошил» и т. п.).

Как видим, пьеса Б. Шоу, не один раз обыгранная в учебнике, является вместе с тем и своеобразным учебным пособием по культуре речи и стилистике, фонетике и орфоэпии.

В результате такой многогранной работы с произведением и учебником девятиклассники приходят к важному, а главное – эмоционально прожитому выводу: «Пигмалион» – пьеса о силе слова, поднимающего человека над своей средой, рождающего новую человеческую личность.

3. *Знакомство с биографиями писателей-драматургов.* Содержательная линия, которая условно может быть названа «Театр и драматургия», представлена в курсе «Русская филология» не только отрывками из пьес, но и биографическими рассказами (эскизами, эссе) о драматургах. В качестве примера приведём текст из учебника для 5-го класса. При изучении фонетики («Буквы-актёры е, ё, ю, я») даётся задание, которому предшествует такой ввод: «Прочитайте по ролям отрывок из пьесы Е. Шварца “Золушка”». Приводим только конец – слова Лесничего, отца Золушки, обращённые к Королю: «Моя жена – женщина особенная. Её родную сестру, точно такую же, как она, съел людоед... отравился и умер. Видите, какие в этой семье ядовитые характеры». После выполнения задания (посчитать, сколько раз в этих предложениях встречается звук [й']) пятиклассники узнают и о самом Е. Шварце. Вот начало биографического эскиза:

«Представьте себе маленького мальчика, который очень любит сказки и совсем не любит кашу. Его мама, чтобы он поел, рассказывает ему сказки, которые придумывает сама. Там бушуют волны и людям грозит кораблекрушение. Он слушает, но в то же время отодвигает от себя тарелку. И тогда мама говорит: “Доедай, а то все утонут”. И он “помогает” спастись героям сказки: доедает всё до последней крошки.

Шли годы. Мальчик вырос и стал знаменитым писателем. Его пьесы “Голый король”, “Обыкновенное чудо”, “Золушка”, “Снежная королева” и другие живут до сих пор на сцене и в кино. Имя их автора – Евгений Львович Шварц...” [4, с. 138].

«Что же выносят пятиклассники из этого биографического эскиза?» – задаётся вопросом Л.А. Концевая в статье «От биографии писателя к его творчеству» [6]. И сама же отвечает: «Прежде всего, историю с кашей, которую заглатывает мальчик Шварц, чтобы спасти героев из маминой сказки. Вместе с “кашей” в сознание школьников входит имя – *Шварц*. Но это не всё. Мальчик станет писателем и – удивительное дело! – напишет пьесы, которые называются так же, как уже известные им сказки. “А может быть, это он их и написал?” – думают некоторые школьники. Раз удивились – значит, запомнили писателя Шварца, который продолжает спасать, но теперь уже своих читателей» [6, с. 99–100].

Такого рода биографические эскизы знакомят пятиклассников и с другими драматургами.

4. *Развитие воображения средствами учебников нового типа.* Из всей многогранной проблематики, касающейся воображения, выделим один аспект – развитие воссоздающего воображения. Многие тексты учебника позволяют развивать этот вид воображения, о чём мы не раз писали [2]. Если у ученика не работает или плохо работает читательское воображение, он не понимает многие художественные и учебные тексты. Воображение часто связано и с запоминанием. Не увидев мысленно созданную писателем картину, читатель-школьник во многих случаях не может не только понять, но и запомнить текст.

По отношению к инсценированию важно иметь в виду следующее: прежде чем создавать самостоятельные оригинальные образы (деятельность творческого воображения), нужно научиться «видеть» образы, адекватные авторскому тексту (деятельность воссоздающего воображения). В процессе работы с текстами учебников школьники учатся воссоздавать на

своём «мысленном экране» портрет героя, вплоть до деталей внешности и костюма (худоба и высокий рост Шерлока Холмса, орлиный нос, большой лоб, трубка в зубах), обстановку, эпоху и т. п. Этому способствуют специальные задания типа «Включите воображение». Для создания адекватных образов читателю необходимо задействовать стратегии медленного и замедленного чтения, быть внимательным к лингвистическим сигналам текста, читать с установкой на включение воображения. Контроль за работой воображения, правильно-стью и адекватностью образов происходит во время пересказа или – в случае драматизации – инсценирования отрывка.

В результате системно выстроенной работы по введению учащихся в мир театра и драмы как рода литературы у школьников постепенно пробуждается интерес к чтению. Они начинают понимать драматический текст, его специфику, эмоционально откликаться на описанное, чувствовать, что отдалённые от нас временем книги – это не скучная классика, а увлекательное чтение, пробуждающее у них раздумья о судьбах героев, о жизни, о себе.

Литература

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк. Кн. для учителя. 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991.
2. Граник Г.Г., Борисенко Н.А. Развитие воссоздающего воображения на уроках русского языка // Русский язык в школе. 2006. № 6. С. 3–10.
3. Граник Г.Г., Борисенко Н.А. Русский язык. 5-й класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. В 3 ч. Ч. 1 / под общ. ред. Г.Г. Граник. М.: Мнемозина, 2012.
4. Граник Г.Г., Борисенко Н.А., Владимирская Г.Н. Русский язык. 9-й класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч. 1 / под общ. ред. Г.Г. Граник. – М.: Мнемозина, 2013.
5. Граник Г.Г., Концевая Л.А. Драматурги, драматургия, театр. – М.: Владос-Пресс, 2001.
6. Концевая Л.А. От биографии писателя и его творчеству // Психолого-дидактические основы создания учебников нового типа по русской филологии. Под науч. ред. Г.Г. Граник. – М.– Обнинск, 2007. С. 91–104.
7. Смирнова Н.Л. Методика изучения драматических произведений в 5–8-х классах: автореф. дис. ... к. пед. н. – Екатеринбург, 2004.

МЕСТО ГЕРОЕВ ЛИТЕРАТУРЫ И КИНО В СТРУКТУРЕ ИДЕАЛОВ И АНТИИДЕАЛОВ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ПОДРОСТКА

В.С. Собкин, д. психол. н., академик РАО

Е.А. Калашникова, к. психол. н.

Москва, Институт управления образованием РАО

Данная работа является продолжением исследований, проводимых сотрудниками Центра социологии образования в рамках изучения различных аспектов социализации: от анализа значимости личностных качеств при формировании «образа Я» до влияния различных внешних факторов на становление идеалов современного подростка [1–5]. Здесь мы рассмотрим структуру идеалов и антиидеалов современного подростка, используя материалы анкетного опроса 2273 учащихся 5–11-х классов, где их просили ответить на вопрос: «Кого из героев книг, фильмов, писателей, актёров, деятелей культуры, интернет-сферы и шоу-бизнеса, политиков или общественных деятелей Вы могли бы назвать своим идеалом?»

С помощью процедуры контент-анализа ответов респондентов был составлен список из 673 персоналий, которые упоминались респондентами от двух и более раз. Этот список учитывает 79,1 % всех поданных голосов. Названные учащимися персоналии были отнесены к следующим содержательным блокам: «политики», «герои литературы», «актёры кино», «герои кино», «певцы», «представители поп-культуры (сверстники)», «герои экранизированных произведений», «писатели», «спортсмены», «исторические деятели», «медийные лица», «герои мультфильмов», «ближайшее окружение», «деятели культуры», «деятели науки», «общественные деятели», «представители религии». Аналогичный вопрос задавался учащимся с целью выявления их представлений об антиидеалах. После той же процедуры был получен список, включающий в себя 400 персоналий, учитывающий 75,7 % всех поданных голосов.

Рассмотрим общую структуру идеалов и антиидеалов, проанализируем гендерные и возрастные различия.

Идеалы и антиидеалы учащихся основной и старшей школы. Названные респондентами персоналии были объединены в следующие категории. *Реальные люди:* политики, актёры кино, певцы, представители поп-культуры (сверстники), писатели, спортсмены, исторические, политические, общественные деятели, медийные лица и деятели культуры, ближайшее окружение (родители, родственники, друзья, я сам себе идеал), представители религии. *Образы:* герои литературы (программных произведений, внеклассного чтения, выбранных по собственному желанию сказок и мифов), герои кино, мультфильмов, экранизированных произведений. *Антикультура:* террористы, наркоманы, ксенофобы. В категорию «отказ от ответа», отнесены варианты «не определились», «не знаю», «нет идеалов»/«нет антиидеалов».

Контент-анализ показал, что в структуре идеалов современного подростка на долю *реальных людей* приходится 64,2 %. Блок «*образы*» – 27,0 %. «*отказ от ответа*» – 8,8 %. Сходная структура и в антиидеалах: «*реальные люди*» – 59,9 %, «*художественные образы*» – 21,8 %, «*отказ от ответа*» – 18,3 %.

Анализ данных показывает, что представления о личностных идеалах у подростков имеют смешанную структуру, в которой представлены как реальные люди, так и художественные образы.

Наиболее популярные блоки в идеалах: политики – 44,5 %, герои литературы – 25,2 %, киноактёры – 24,2 %. Каждый пятый считает идеалом героя кино (19,8 %), певца (16,8 %), представителя поп-культуры (15,4 %), героя экранизированных произведений (15,1 %). Каждый десятый упоминает писателей (12,4 %), спортсменов (9,3 %) и медийных лиц (8,4 %). Представители групп «общественные деятели», «деятели культуры», «ближайшее окружение» указывались существенно реже.

В структуре антиидеалов также доминируют блоки «политики» (55,1 %) и «герои литературы» (21,2 %). Далее следуют представители поп-культуры (17,1 %), исторические деятели (14,8 %), певцы (14,2 %), герои кино (11,4 %) и медийные лица (10 %).

При сравнении идеалов и антиидеалов следует обратить внимание на заметные различия. Так, в антиидеалах, по сравнению с идеалами, школьники чаще указывают политиков и исторических деятелей либо вообще отказываются от ответа. В идеалах заметно чаще отмечают представителей художественной интеллигенции – актёров кино и писателей, среди образов – герои кино и герои экранизированных произведений.

Гендерные различия. Анализ гендерных различий при выборе идеала показал, что, помимо наиболее значимого для всех блока «политики», очевидны гендерные различия при выборе героев кино (у мальчиков – 27,1 %, у девочек – 13,2 %). Для девочек же, по сравнению с мальчиками, более значимыми оказались блоки «актёры кино» (27,8 % и 20,2 % соответственно), «певцы» (22,1 % и 10,9 %), «герои экранизированных произведений» (18,3 % и 11,6 %), «писатели» (14,4 % и 10,1 %). Мальчики более ориентированы на образ киногероя, а для девочек более характерна ориентация на реальную личность. Детальный анализ показывает, что, определяя свой идеал, мальчики склонны ориентироваться исключительно на мужских персонажей литературы и кино. Девочки же в идеалах чаще называют героев как женского, так и мужского пола. Эта тенденция уже отмечалась в наших предыдущих исследованиях и подтверждена материалами настоящего [1].

При ответах о своем антиидеале мальчики более ориентированы на политиков, исторических деятелей и героев кино. Девочки же – на героев литературы и эстрадных исполнителей.

Возрастная динамика. От 5-го к 11-му классу увеличивается доля учащихся, считающих своим идеалом политических деятелей (с 34,5 % до 60,0 %), актёров кино (с 12,9 % до 24,5 %), писателей (с 10,2 % до 18,6 %). Параллельно теряют значимость герои кино (с 22,5 % до 9,3 %), поп-культура (сверстники) (с 20,7 % до 8,3 %).

Таким образом, по мере взросления при формировании идеалов у подростков актуализируются ценностные ориентиры, связанные с личностью реальных людей из сфер политики, киноискусства и литературы. Теряют значимость образцы, предлагаемые киноиндустрией, сферой музыки и поп-культуры (сверстники).

Динамика значимости содержательных блоков в структуре антиидеалов также весьма показательна. С возрастом личностные образцы реальных людей приобретают всё большую значимость. Так, число подростков, указывающих политиков, увеличивается с 39,2 % в 5-м классе до 63,8 % в 11-м классе, исторических деятелей – с 9,4 % до 23,2 %, общественных деятелей – с 0,2 % до 7,2 %, представителей ближайшего окружения (родителей, родственников, друзей) – с 3,2 % до 6,1 % соответственно.

В то же время в антиидеалах снижается значимость содержательных блоков «герои кино» (с 8,3 % до 4,1 %), «поп-культура (сверстники)» (с 18,8 % до 8,9 %), «герои мультфильмов» (с 15,8 % до 0,2 %).

Таким образом, с возрастом киногерои и представители поп-культуры (сверстники) играют всё меньшую роль при формировании представлений подростков как об идеалах, так и об антиидеалах.

В заключение отметим три основных момента.

Во-первых, представления об идеалах и антиидеалах у подростков имеют смешанную структуру и включают в себя как реальных людей, так и персонажей художественных произведений, причём последним отводится весьма значимое место: в структуре идеалов – 27 %, а в структуре антиидеалов – 21,8 %.

Во-вторых, при выборе личностного идеала мальчики более ориентированы на художественные образцы, девочки же – на реальных личностей. При этом следует подчеркнуть весьма существенное различие, связанное с половой идентификацией. Так, если мальчики в качестве своего идеала выбирают представителей того же пола, то девочки в качестве идеального образца склонны выбирать персонажей как женского, так и мужского пола. Напротив, при выборе антиидеала девочки в большей степени ориентированы на художественную реальность, в то время как мальчики склонны фиксировать негативные образцы, взятые из реальной жизни.

В-третьих, литература и кино занимают одно из ведущих мест в формировании идеалов подростков. По мере взросления проявляется весьма характерная тенденция: в структуре идеалов увеличивается значимость реальных людей – представителей разных сфер общественной и культурной жизни. В целом это свидетельствует об увеличении значимости для подростка реалий современной социальной жизни. Причём если девочки ищут идеальные личностные образцы среди представителей культуры, то мальчики всё чаще обращаться к сфере политики и общественной жизни.

Литература

1. Собкин В.С., Буреломова А.С. Идеалы и антиидеалы подростка: роль литературных персонажей // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XV. Вып. XXVII. – М.: Институт социологии образования РАО, 2011. С. 115–130.
2. Собкин В.С., Калашникова Е.А. Опыт структурного анализа возрастных особенностей мотивации чтения подростками художественной литературы // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XVI. Вып. XXVIII. – М.: Институт социологии образования РАО, 2012. С. 192–213.
3. Собкин В.С., Маркина О.С. Герой и антигерой: к вопросу о понимании мотивационной структуры поведения киноперсонажа (по материалам восприятия фильма Р. Быкова «Чучело») // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XIII. Вып. XXII / Под ред. В.С. Собкина. – М.: Институт социологии образования РАО, 2009. С. 215–255.
4. Собкин В.С., Смылова М.М., Буреломова А.С. Идеалы российского подростка: от личностных характеристик к культурным образцам // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XV. Вып. XXVI / Под ред. В.С. Собкина. – М.: Институт социологии образования РАО, 2011. С. 7–25.
5. Собкин В.С. Современный подросток в социальных сетях // Педагогика. 2016. № 8. С. 61–72.

ЛИРИЧЕСКОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ КАК ТЕАТРАЛЬНОЕ ДЕЙСТВО: БЕСЕДА О СТИХОТВОРЕНИИ А.С. ПУШКИНА «ТУЧА»

К.В. Миронова, магистр психологии, н. с.
Москва, Психологический институт РАО

Из трёх родов литературы драма традиционно рассматривается как наиболее близкая к театру и органично связанная со сценой. Но и лирический поэт, воплощая переживания в слова, раскрывая образы, выстраивая композицию, также работает со своего рода *сценой* – вводит читателя в лирическое пространство и одно высвечивает, другое затемняет, одно приближает вплотную, помещает на первый план, а другое отдаляет, превращает в фон, не снижая его значимости. При этом в лирике в сферу изображения вовлекается, прежде всего, внутренний мир лирического героя, его эмоции, размышления, переживания, хотя далеко не всегда они выражены напрямую. Например, при чтении некоторых произведений так называемой *пейзажной лирики* неискущённому читателю может показаться, что они практически никак не выражены. Однако уже то, какая именно выбрана картина природы, как она описана, какие подмечены детали и т. д., – всё это имеет непосредственное отношение к герою, его мировосприятию и мироощущению, отражая процесс «развёртывания его рефлексии» [2, с. 13]. Как отмечает Т.И. Сильман, в лирике «протекание» сюжета аккумулируется во внутреннем мире лирического героя и даётся «отражённо, через переживания героя», находящегося в состоянии «лирической концентрации» [4, с. 8–9]. Поэтому в процессе изучения со школьниками лирического текста важно *увидеть* и постараться понять героя, который нередко остаётся за кадром, как, например, в стихотворении А.С. Пушкина «Туча» (1835).

Рассмотрим, каким образом мы выстраиваем беседу об этом произведении на страницах учебной книги нового – психодидактического – типа, создаваемой с учётом закономерностей и механизмов психического развития учащихся [1]. Примеры мы будем приводить из написанной нами главы «Беседы о лирике А.С. Пушкина» [3], в которой для каждого стихотворения представлен свой сценарий обсуждения, а юные читатели выступают в роли полноценных участников творческого процесса исследования текста [5]. Беседа о «Туче» состоит из двух основных взаимосвязанных частей: в первой мы говорим преимущественно о внешнем событийном ряде, увиденном глазами лирического героя, во второй – переносимся в имплицитный план стихотворения, стараясь приблизиться к внутреннему миру героя [3, с. 228–232].

Начинаем беседу с выявления различных смыслов, заложенных в первой строке – *«Последняя туча рассеянной бури!»*. Для активизации исследовательского внимания подростков мы используем приём вероятностного прогнозирования, рассматривая эту строку сначала отдельно, вне контекста всего стихотворения, и высказывая предположения: *«Может быть, это обращение к туче, желание ей что-то сказать? Или это выражение радости, что буря*

закончилась и осталась лишь “последняя туча”?» Затем читаем первую строфу целиком и узнаём, какой из вариантов прогноза верен:

Последняя туча рассеянной бури!
Одна ты несёшься по ясной лазури,
Одна ты наводишь унылую тень,
Одна ты печалишь ликующий день.

Уже из начальных слов второй строки становится ясно, что *«первая строка – это обращение к туче, причём очень эмоциональное. Вполне возможно, что лирический герой недоволен “поведением” тучи, ведь она несёт уныние и печаль»*. Мы обращаем внимание подростков на анафору «Одна ты», которая в данном контексте звучит как укор. Здесь подспудно проявляется конфликт между тучей, несущей печаль, и остальной природой, стремящейся к радости, то есть конфликт между тенью, тьмой – и «ясной лазурью», светом.

Далее читаем две другие строфы:

Ты небо недавно кругом облежала,
И молния грозно тебя обвивала;
И ты издавала таинственный гром
И алчную землю поила дождём.

Довольно, сокройся! Пора миновалась,
Земля освежилась, и буря промчалась,
И ветер, лаская листочки древес,
Тебя с успокоенных гонит небес.

Следующее задание направлено на активизацию читательского воображения и выявление композиционного устройства стихотворения: *«Представьте, что вам нужно создать небольшой мультфильм по стихотворению. Какие кадры будут первыми в вашем мультфильме? С какой строфы вы начнёте сценарий?»* Выясняем, что логично начать со второй строфы, поскольку описываемые в ней события по времени предшествовали событиям из первой строфы: *«1-я строфа – это настоящее, 2-я – недавнее прошлое, 3-я – возвращение в настоящее с призывом к будущему изменению»*.

Для более глубокого раскрытия центральных образов стихотворения мы предлагаем подросткам подумать над тем, почему туча осталась. В процессе обсуждения, которое мы проводили с семиклассниками, некоторым ученикам стало жаль прогоняемую тучу: *«Она одна на чистом небе, где больше никого нет, некому её поддержать. Туча ходит по небу, как одинокий человек по миру»*. Другие же ученики говорили о тщеславии тучи, которая чувствует себя как бы в театре одного актёра: только что она исполняла главную роль, воспринимая остальных как декорации, а теперь ей самой нужно уйти со сцены. Читая вторую строфу, действительно можно сделать вывод, что туча словно бы не может смириться с потерей своей значимости. Ведь совсем недавно она была в центре событий, в зените славы: *«небо... кругом облежала», «издавала таинственный гром», «поила... алчную землю»*.

Чтобы помочь подросткам понять суть разворачивающегося в стихотворении конфликта, мы обращаемся к цитате из библейской книги Екклесиаста: «Всему своё время, и время всякой вещи под небом. <...> Время плакать и время смеяться, время сетовать и время плясать, время разбрасывать камни и время собирать камни» (Еккл. 3: 1, 4, 5). Так и в природе: время буре и время «ясной лазури». Сначала молния «грозно» тучу «обвивала», а теперь пришла пора нежности: ветер *ласкает* «листочки древес». Поэт использует в стихотворении олицетворяющие метафоры, перенося на явления природы свойства, чувства, действия человека. Лирический герой взывает к отбившейся от общего строя туче, обращаясь к ней как к наделённому разумом и душой существу. Он настойчиво увещевает её и даже приказывает ей: «Довольно, сокройся!» Однако никакой грубости в отношении нарушительницы порядка герой не допускает: он не только подробно объясняет туче, почему ей нужно уйти, но и отдаёт должное её прошлым заслугам. Даже финальный приказ смягчён величавостью архаичного глагола «*сокройся*».

Подводя итоги первой части обсуждения, следует обратить внимание подростков на то, что лежащая в его основе «природная ситуация», когда после бури на небе осталась одна туча, может быть воспринята и описана совершенно иначе, но нам она показана именно глазами лирического героя, который превращает происходящее в целое театральное действо. Перед мысленным взором читателя проходит ряд ярких картин: мы видим и высохшую землю, и разыгравшуюся стихию с ливнем и молнией, и мирную картину успокоившейся природы, которую омрачает туча. Произведение написано сочными красками, и особую роль в создании его палитры играют эпитеты, что становится ясным, если попробовать прочитать хотя бы начальную строфу без них: «...туча... бури! / Одна ты несёшься по ... лазури, / Одна ты наводишь ... тень, / Одна ты печалишь... день».

Переходя ко второй части беседы, которая строится вокруг лирического героя, мы отмечаем, что «у многих слов в этом стихотворении есть переносные значения. Например, слово “туча” может означать что-то угрожающее, мрачное. В таком случае нередко говорят, что “над кем-то собрались, сгустились тучи”». Для того чтобы подростки лучше поняли этот смысловой слой, мы обращаемся к следующему отрывку из стихотворения Пушкина «Предчувствие» (1828):

Снова тучи надо мною
Собрались в тишине;
Рок завистливый бедою
Угрожает снова мне...
Сохраню ль к судьбе презренье?
Понесу ль навстречу ей
Непреклонность и терпенье
Гордой юности моей?

Бурной жизнью утомленный,
Равнодушно бури жду:
Может быть, ещё спасенный,
Снова пристань я найду...

Сравнивая употребление слова «буря» в стихотворениях «Туча» и «Предчувствие», мы приходим к выводу, что в «Туче» у него есть и прямое значение (ненастье, сопровождаемое мощным разрушительным ветром), и переносное – сильные душевные волнения, переживания, неприятные события. А в стихотворении «Предчувствие» это слово использовано *только* в переносном значении, метафорически: здесь явно идёт речь не о метеорологической буре, а о нависшей над лирическим героем беде, опасности. При этом говорится, что герою, возможно, удастся найти «пристань», то есть справиться с предстоящими невзгодами. Получается, что в «Предчувствии» описано состояние до [жизненной] бури, а в «Туче» – после бури. Но это, конечно, не означает, что второе стихотворение является «продолжением» первого, так как здесь могут подразумеваться совершенно разные «бури».

Опираясь на переносные значения рассмотренных слов, мы уже непосредственно переходим к обсуждению внутреннего состояния лирического героя стихотворения «Туча». Можно предположить, что совсем недавно герой переживал какие-то трудные события, находился в состоянии сильного беспокойства, волнения. Теперь наступило внешнее благополучие, но полностью успокоиться герою пока не удалось. В душе остаётся ещё некоторая тревога, тяжесть — «*последняя туча*». Однако эти бурные события оказали и очистительное воздействие на душу героя, были ей необходимы, как необходима вода высохшей земле. Возможно, они помогли ему что-то переосмыслить, обновиться, но герой осознаёт, что теперь он должен идти дальше, к свету и преображению, извлечь уроки из непростого, скорее всего, негативного опыта, при этом не позволяя этому опыту омрачать его жизнь и препятствовать внутренней гармонии.

Таким образом, в процессе беседы на страницах учебной книги о пушкинской «Туче» мы проводим с подростками многомерное исследование лирического произведения, выявляя заложенные в нём смысловые пласты и показывая юному читателю, что его нельзя рассматривать как простую пейзажную зарисовку. Всё изображаемое в стихотворении даётся сквозь призму восприятия лирического героя и, по сути, представляет собой отражение и выражение его переживаний. Это бурное театральное действие с его переходом от грозного движения к нежному покою, с его конфликтом между тенью и светом, печалью и радостью разворачивается в душе героя, являясь значимым внутренним событием, претворившим в себя внешнюю реальность.

Литература

1. Граник Г.Г. Психолого-дидактические проблемы создания школьных учебников // Вопросы психологии. 2009. № 3. С. 37–44.
2. Малкина В.Я. К проблеме определения лирического сюжета // Вестник РГГУ. 2010. № 2. С. 11–14.
3. Миронова К.В. Беседы о лирике А.С. Пушкина / В кн.: А.С. Пушкин, его друзья и современники: Учебное пособие по литературе для учащихся 7–9-х классов общеобразовательных организаций / Г.Г. Граник, Л.А. Концевая, К.В. Миронова. – М.: Мнемозина, 2019. С. 192–264.
4. Сильман Т. И. Заметки о лирике. – Л.: Советский писатель, 1977.
5. Mironova K. The Principle of Open Individuality as a Basis for Teenagers' Creative Interaction with Lyric Poems // Psychology in Russia: State of the Art, 2019, 12 (4). Pp. 135–147. DOI: 10.11621/pir.2019.0408.

ЧТЕНИЕ В ЗРИТЕЛЬСКОМ КЛУБЕ ДЕТСКОГО ТЕАТРА СЕГОДНЯ

А.Б. Никитина, к. искусств.

Москва, Московский городской педагогический университет

Введение

На заре истории театров для детей и юношества, в первые десятилетия XX века, первый заведующий педагогической частью Ленинградского ТЮЗа Н.Н. Бахтин в альманахе «Игра» писал о том, что в Америке его приятно поразила практика любительских семейных театров, приобщающих к чтению детей и родителей в рабочих кварталах [4]. Он отмечал в своей статье, что в этом деле срабатывают очень простые приёмы. Артисты и публика находятся в камерном пространстве и, как мы бы сказали сегодня, не разделены четвёртой стеной. Артисты читают тексты и играют спектакли, которые своей проблематикой близки и понятны слушателям, а само чтение непафосное, доверительное. Представление может прерываться беседой или творческой игрой.

Если говорить о существовании вопроса, то и сегодня ничего принципиально не меняется в практиках приобщения к чтению, которые используются в детском и молодёжном театрах. В Красноярском ТЮЗе создано специальное пространство «Букхолл», где ведущие артисты театра, удобно устроившись с детьми и родителями на диванчике, читают книжки. В недавнем прошлом, когда главным режиссёром Кировского ТЮЗа был Борис Павлович, театр инициировал читки разнообразной классической литературы в городском кафе, где участников читки с их случайными и неслучайными слушателями не разделяла рампа [10].

Обратимся к практикам приобщения к чтению в Зрительском клубе Московского областного ТЮЗа, где мы постарались по возможности аккумулировать все самые интересные практики, которые используют наши коллеги.

Читки

В современном театре популярен жанр читки. Читки бывают разных видов – от чтения текста с листа до заявки на спектакль, где артисты существуют внутри сочинённых мизансцен с элементами костюмов и выгородки, от режиссёрской и актёрской читки до включения в читку зрителей. Но какой бы ни была читка, её задача всегда – разведка текста. Иногда с публичной читки может начинаться работа над спектаклем по классическому произведению; или классику можно читать ради того, чтобы освежить её восприятие. Но чаще всего читки устраиваются по произведениям современной литературы и драматургии.

В Московском областном ТЮЗе существует программа читок современной прозы для подростков. Такой выбор обусловлен несколькими причинами. Главная заключается в том, что театру важно заполнить колоссальный разрыв, который существует между спросом и предложением. Подростки остро нуждаются в литературе о своих сверстниках и современниках, в зеркале искусства, отражающем в метафорическом пространстве их переживания и размышления. Авторы остро нуждаются во встрече со своими читателями.

И современный книжный рынок наводнён прекрасными произведениями, адресованными подросткам. Но встреча крайне затруднена. Практически не существует литературной критики, обращённой к подростку и родителю, далеко не все школьные библиотеки располагают фондами современной литературы. Родители, дети и учителя далеко не всегда хорошо ориентируются в мире современной подростковой детской прозы. А театр, поддерживая связь с лучшими детскими издательствами, способен создать событие, во время которого встреча произойдёт.

В то же время, организуя читки, которые готовятся быстро, в течение одной недели, театр решает ещё несколько задач. Артисты и режиссёры знакомятся с актуальными текстами, которые могут стать основой будущего репертуара. В читках творческий состав реализует потребность в разнообразии материала, в остроте творческих проб. Выходя в общении со зрителями из-за четвёртой стены, артисты начинают лучше чувствовать свою аудиторию, налаживают живой контакт с ней.

И, конечно, одной из главных причин такого выбора становится возможность свободного творческого общения с детьми в пространстве искусства. Дело в том, что при работе вокруг классики нужно преодолеть специфические барьеры, предрассудки, стереотипы и детский страх сделать или сказать что-либо «неправильно». Когда беседы и творческие игры организуются вокруг современной литературы, таких барьеров практически нет.

Каждая встреча традиционно состоит из четырёх частей: 1) мотивирующая игра до читки; 2) читка произведений современной литературы и драматургии; 3) творческие задания; 4) обсуждение целостного события.

Мотивирующие игры решают две задачи: 1) приблизить к подростку ситуацию, в которую попали герои произведения, актуализировать для них проблемы, волнующие персонажей; 2) ввести в особенности художественного языка, предложенного автором.

Подобные методы и приёмы достаточно подробно описаны в статье А.Б. Никитиной «Развитие чтения методами театральной педагогики» [7] и в учебном пособии «Театральная педагогика и уроки театра» [1].

Творческие задания после читки позволяют ребятам откликнуться на художественное произведение в художественной же форме. Причём обычно эта форма задана самим автором. Например, в повести Ларисы Романовской «Удалить эту запись» главная героиня ведёт блог в сети, сочиняет фанфики. И ребятам после читки предлагается создать фанфики на тему книги. Такая работа позволяет уберечь зрителей и слушателей от поверхностных оценочных суждений и создать высказывание, адекватное их истинным переживаниям. Когда эти произведения по желанию авторов анонимно или открыто предъявляются публике, разговор заходит уже о том, что в нас откликается на пережитое художественное событие. Разговор оказывается опосредован двойной линзой искусства и благодаря этому, оставаясь актуальным для подростков, не скатывается на уровень восприятия в стиле «наивного реализма» или надменного «знаточества».

По возможности на читках присутствуют авторы или переводчики и представители издательств. Они дают театру и зрителям обратную связь. И общим результатом читки, как правило, становится желание зала познакомиться с другими произведениями этого автора или этой серии данного издательства.

Чтецкие программы

Чтецкие программы традиционно есть в репертуаре многих артистов. В МОГТЮЗе используются и готовые программы, и специальные программы, создаваемые в соответствии с нуждами конкретных событий. В чтецком репертуаре артистов имеются отрывки из современной литературы, отрывки из классической литературы, тематические композиции. Чтецкие программы могут исполняться как на площадке театра, так и на выезде: в библиотеке, клубе, классе, в любом камерном пространстве.

Нередко чтецкая программа – это подарок участникам какого-либо творческого конкурса или творческий сюрприз к празднику – Дню учителя, Ночи искусств, Библионочи, Дню театра и т. д.

Обаяние чтецких программ заключается, прежде всего, в том, что зрители видят актёра на близком расстоянии. В камерной обстановке текст предстаёт перед зрителем более выпукло. Внимание способно ухватить детали, нюансы, обертоны.

Артисты чаще всего выезжают для исполнения чтецких программ без сопровождения работников педагогической части, поэтому они не включают в себя какие-либо специальные образовательные мероприятия. Но после программы юные зрители и слушатели всегда имеют возможность подойти к артисту, поговорить с ним, задать интересующие их вопросы. Сам подход актёра и режиссёра к литературному произведению, работа над текстом в русле «действенного анализа» К.С. Станиславского открывают детям в ходе этих бесед совершенно новый взгляд на литературу [5]. И это общение также, как правило, приводит к желанию познакомиться с текстами, о которых шла речь.

Творческое обсуждение спектакля

Одной из самых популярных форм работы в педагогических частях ТЮЗов всегда были обсуждения спектаклей. В МОГТЮЗе организованы обсуждения спектаклей, которые поставлены по произведениям школьной программы. Эти обсуждения направлены, в частности, и на то, чтобы обратить внимание на тонкости и нюансы как самого текста, так и его сценической трактовки. Работа вокруг спектакля обычно состоит из трёх основных частей: 1) приглашение к общению и настройка до спектакля; 2) творческая игра, посвящённая спектаклю, тексту, автору после спектакля; 3) безоценочное обсуждение.

Работа до спектакля направлена на то, чтобы актуализировать для зрителей проблемы, которые решаются в произведении, и особенности его художественного языка. Творческая игра после спектакля помогает зрителю выразить свои переживания и размышления по поводу искусства в формах искусства, откликнуться на метафору метафорой. Безоценочное обсуждение позволяет зрителям пройти путь от осознания своих чувств по поводу увиденного до формулирования размышлений и закрепления впечатлений через символизацию. Подробнее о методике безоценочного интервью можно прочитать в статье И.Ю. Шапиро, О.А. Михалевой «Применение методики безоценочного интервью в работе учителя» [11].

В результате этой работы, как правило, литературная основа спектакля начинает восприниматься участниками занятия как актуальный, но не до конца изведанный текст, и возникает желание вернуться к нему снова.

Праздники искусств

В календаре московских учреждений культуры и искусства есть общегородские праздники: Ночь искусств, День театра, Ночь музеев, Библионочь. В эти дни в МОГТЮЗе организуются творческие игры вокруг текстов. В эти игры вовлекаются не только дети, но и учителя, и родители. Это пространство единой детско-взрослой общности, основанной на творческой деятельности [9].

Чаще всего во время этих встреч участники учатся «переводить» впечатления от художественного высказывания с языка одного вида искусства на язык другого. Прозу или драматическое произведение, пьесу при участии и под руководством артистов, режиссёров, педагогов театра дети и взрослые переводят в сценический этюд, звуко-шумовую композицию, маску, плакат или рисунок. Подобные техники «декодирования» позволяют внимательнее отнестись к художественному тексту, глубже проникнуть в его стилистику [3].

Подобные игры с текстом в театре практикуются и во время творческих вечеров артистов и даже во время интерактивных экскурсий по театру, где в различных цехах путешественники встречаются с тестами, которые нужно расшифровать или зашифровать при помощи различных выразительных средств театра. Реплику с описанием характера героя пьесы нужно превратить в костюм, надетый на манекен. Или, наоборот, по готовому костюму – определить характер персонажа. По набору реквизита – определить время, в которое происходит пьеса, диалог героев передать через звучание музыкальных и шумовых инструментов, стиль спектакля определить по характеру грима и т. д.

Заключение

В своих программах развития чтения Зрительский клуб МОГТЮЗа опирается на общие практики современной гуманистической театральной педагогики, о которых наиболее подробно можно прочитать в специальном выпуске «Петербургского театрального журнала» [8]. Также в занятиях клуба активно используются техники Открытого образования, в частности, метод критического чтения и письма [2].

Однако ни один метод, ни одна техника, ни одна практика не берётся здесь как догма, как застывшая форма. В каждой конкретной ситуации, в зависимости от возраста и характера целевой группы, в зависимости от эстетики спектакля или художественных особенностей текста, в зависимости от пространства, где будет разворачиваться художественно-педагогическое событие, интегрируются, адаптируются и трансформируются самые разные из вышеперечисленных методов, техник и практик. И даже в готовый сценарий по ходу события вносятся изменения, которых требует конкретная ситуация.

И чтение, и театр – живая свободная деятельность, основанная на энергии подлинного содержательного общения, которое, по Станиславскому, происходит «здесь, сейчас, впервые».

Литература

1. Андреев А.Н., Быков М.Ю., Климова Т.А., Косинец Е.И., Кочерова Е.А., Никитина А.Б., Рыбакова Ю.Н. Театральная педагогика и уроки театра // Современное учебное занятие по искусству. Учебно-метод. пособие для учителей. М.: Библиотека ГАОУ ВО МИОО, 2016. С. 56–109.
2. Бустром Р. Развитие творческого и критического мышления. – М.: Изд-во «ИОО», 2000.

3. Ершова А.П., Букатов В.М. Режиссура урока, общения и поведения учителя. – М.–Воронеж, 1995.
4. Игра. Непериодическое издание, посвящённое воспитанию посредством игры. НАРКОМПРОС. 1918–1920. №№ 1–3.
5. Ильев В.А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока. М.: АО АСПЕКТ ПРЕСС, 1993.
6. Никитина А.Б. Развитие компетенции чтения в образовательной среде детского театрального фестиваля // Экранные искусства и театр в гуманитарном образовании. Проблемы и перспективы. Материалы межд. науч.-практ. конф. 10–11 апреля 2012 г. М.: ФГНУ «Институт художественного образования», ВГИК им. С.А. Герасимова, Московский международный фестиваль искусств «Новый мир», 2012.
7. Никитина А.Б. Развитие чтения методами театральной педагогики // Читатель в поиске / Под ред. Е.А. Асоновой, Е.С. Романичевой – М.: Библиомир, 2018. С. 166–191.
8. Петербургский театральный журнал (Интеграционные и социально ориентированные театральные проекты). 2013. № 3.
9. Савенкова Л.Г., Никитина А.Б., Климова Т.А. Интеграционные возможности практики организации «художественного события» в школе // Стандарты и мониторинг в образовании. 2016. № 6. С. 3–13.
10. Специальный выпуск «Литература и театр» // Литература (ИД «Первое сентября»), 2016. Май-июнь.
11. Шапиро И.Ю., Михалева О.А. Применение методики безоценочного интервью в работе учителя // Модернизация художественно-эстетического образования. – М., 2008. С. 31–42.

ПРИЁМЫ ТЕАТРАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

К.С. Киктева, к. пед. н.

Москва, Московский городской педагогический университет

Специалисты в области методики обучения иностранным языкам признают, что постановка иноязычных спектаклей в рамках учебного занятия и вне его – это ценный инструмент изучения языка [1; 2]. Участие в спектаклях (вне зависимости от возраста) – это вовлечённость в коммуникативные ситуации, близкие к реальным, это эмоциональное проживание иноязычного общения. Даже специалисты в области раннего иноязычного образования предлагают инсценировку (проигрывание) детьми небольших по объёму и несложных по содержанию речевых игровых ситуаций на дополнительных занятиях по иностранному языку [3].

Нами было проведено исследование иноязычных театральных постановок как одного из городских ресурсов неформального образования. Помимо посещения и последующего методического анализа иноязычных спектаклей, созданных как формальными, так и неформальными объединениями, исследование включало в себя интервью со школьными учителями иностранного языка, педагогом дополнительного образования, руководителями школьной, библиотечной и университетской театральных студий, а также с режиссёром любительского театра. Участники интервью рассказали о своём опыте создания иноязычных постановок с участием исполнителей разного возраста и с разным уровнем владения языком.

Рассмотрим подробнее приёмы театральной адаптации литературных произведений, которые легли в основу иноязычных постановок.

Среди наиболее популярных произведений, использованных при создании спектаклей с участием школьников, студентов и взрослых исполнителей, респонденты назвали, в частности, следующие: «Золушка», «Кот в сапогах», «Синяя Борода» (Ш. Перро), «Сон в летнюю ночь», «Ромео и Джульетта» (У. Шекспир), «Кентервильское привидение», «Как важно быть серьёзным» (О. Уайльд), «Гарри Поттер» (Дж. Роулинг), «Чарли и шоколадная фабрика» (Р. Даль), «Питер Пэн» (Дж. Барри), «Алиса в Стране Чудес» (Л. Кэрролл), «Снежная королева», «Принцесса на горошине», «Свинопас» (Г. Х. Андерсен), «Хроники Нарнии» (К. С. Люис), «Пигмалион» (Б. Шоу), «Пролетая над гнездом кукушки» (К. Кизи), «Синяя птица» (М. Метерлинк), «Безумный день, или Женитьба Фигаро» (П. Бомарше), «Мнимый больной», «Учёные женщины», «Тартюф, или Обманщик» (Ж.-Б. Мольер), «Оркестр» (Ж. Ануй), «Восемь женщин» (Р. Тома).

Только некоторые из названных произведений драматические. По ним были поставлены спектакли на английском и французском языках, однако язык оригинала, как видно, не всегда английский или французский. Какая же работа была проделана педагогами и их учениками, чтобы адаптировать рассматриваемые тексты для сцены?

Прежде всего, постановщики (то есть педагоги) обсуждали с будущими исполнителями, что они могли бы и хотели бы поставить. На данном этапе педагог (учитель, руководитель те-

атральной студии в школе/университете, ведущий театрального кружка в библиотеке) обязательно учитывал мнение школьников (студентов). Режиссёр любительского театра также указал на то, что произведение для постановки подбирается «под актёров». На выбор произведения могут влиять самые разные факторы: например, школьники посмотрели новый сериал о Шерлоке Холмсе и захотели поставить спектакль по одному из рассказов Артура Конан Дойла. Другой пример: студенты, изучающие французский и увлечённые фильмом «Пролетая над гнездом кукушки», решили сделать франкоязычную постановку по роману Кена Кизи.

Когда произведение выбрано, постановщик и актёры сразу сталкиваются со многими трудностями. Язык оригинала может не совпадать с языком, на котором планируется постановка; произведение может быть, например, сказкой или даже романом, которые необходимо преобразовать в драматический текст; даже если пьеса есть, она чаще всего сложна для исполнения целиком и в оригинале; наконец, действующих лиц может быть больше или меньше, чем исполнителей.

Однако в процессе преодоления трудностей открываются широкие возможности для совместного творчества постановщика и будущих исполнителей. Самые «простые» приёмы работы с иноязычным текстом – это его сокращение и адаптация, превращение прозаического текста в драматический, чему может, при необходимости, предшествовать перевод. Например, со школьниками были поставлены отрывки из пьес У. Шекспира и О. Уайльда. В спектаклях с участием взрослых актёров тексты пьес использовались полностью, но эти постановки могли быть представлены зрителю по частям, по мере завершения работы над отдельными актами. Например, изначально спектакль «Восемь женщин» был показан в любительском театре на французском языке под названием «8 и $\frac{3}{4}$ », потому что сначала это были два первых акта.

Такие произведения, как «Гарри Поттер», «Алиса в Стране Чудес», «Приключения Шерлока Холмса» и другая проза на английском и французском языках, легли в основу текстов пьес, которые педагоги создавали вместе с учениками. Для произведений Г. Х. Андерсена и К. Кизи потребовался перевод. Причём в случае с английским романом «Пролетая над гнездом кукушки» был задуман, как уже говорилось выше, спектакль на французском языке, и для создания французского текста педагог и студент, работавшие вместе, обратились к переводу произведения на русский язык. Заинтересованность исполнителей, как отметили респонденты, всегда выше в том случае, если они сами участвуют в создании текста будущей пьесы вместе с педагогом.

В процессе работы над постановками были реализованы и другие приёмы творческой переработки текстов: сочетание нескольких произведений для создания одной постановки, использование разных жанров в пределах одного спектакля. Покажем, как это стало возможным.

Шестиклассникам, которые участвовали в постановке по «Рождественской песне в прозе» Ч. Диккенса, было сложно произносить длинные реплики, и тогда постановщик, учитель английского языка, сократил и адаптировал оригинальный текст, создав простой, но поучительный спектакль «Как научить Скруджа любить Рождество». Спектакль «Ромео и Джульетта», как рассказал тот же учитель, школьники играли «по кругу»: то есть несколько сцен из него исполняли разные группы актёров, и в каждой был свой Ромео и своя Джульетта – так удалось задействовать сразу большое количество участников. Кроме того, сцены, сыгранные разными исполнителями, «соединялись» между собой сонетами У. Шекспира.

Знакомые каждому сказки «Золушка» и «Кот в сапогах» открыли простор для творчества разных постановщиков и коллективов. Учитель английского языка, ставя спектакль для школьного театрального фестиваля, создал оригинальную постановку, в которой *Cinderella* (Золушка) стала Спайдереллой (*Spiderella*, от англ. *spider* – паук). В этом необычном спектакле все герои стали насекомыми, что дало возможность и по-новому обыграть сюжет, и вывести на сцену сразу большое количество учащихся. А участники школьного театра поставили на французском языке современную историю Золушки, в которой была затронута тема взросления детей, их ухода из родительского дома, и совершенно неожиданно главным действующим лицом, вызывающим живое сочувствие зрителей, стала всеми покинутая одинокая мачеха. А «Кот в сапогах», благодаря яркому режиссёрскому решению, стал франкоязычным мюзиклом.

Интересен и ещё один приём, с помощью которого создаются необычные спектакли на разных языках: совмещение нескольких произведений одного автора или разных авторов на одну тему. Так появился спектакль на французском языке «Суд над Синей Бородой», объединивший произведения Шарля Перро и Анатоля Франса, в которых образ главного героя трактуется совершенно по-разному. Целых два уникальных спектакля объединили Мольера с другими авторами. В одном из них, «Пушкин и Мольер», созданном, по словам режиссёра любительского театра, по принципу экзамена в театральном вузе, звучали отрывки из пьес Ж.-Б. Мольера (в том числе стихотворные) и французские стихи А.С. Пушкина. В другом, «От гения к гению», сыгранном студентами, сочетались отрывки из произведений Ж.-Б. Мольера и А. де Сент-Экзюпери.

Кроме этого, как рассказал один из респондентов, педагог дополнительного образования, в одном спектакле даже могут звучать два разных языка. Так происходило в постановке, включавшей в себя две сказки: «Свинопас» и «Принцесса на горошине». Пока шло действие «Свинопаса», персонажи говорили по-английски, а когда принцесса отправлялась на поиски принца, она попадала в ту часть спектакля, которая называлась «Принцесса на горошине», где говорили уже по-немецки.

Таким образом, на примере опыта создания постановок разных жанров и на разных языках мы видим, насколько разнообразны и порой неожиданны приёмы театральной адаптации текстов и насколько важно здесь совместное языковое и сценическое творчество постановщика и исполнителей.

Литература

1. Белянко Е.А. Драматизация в обучении английскому языку. – Ростов н/Д: Феникс, 2013.
2. Комаров А.С. Игры и пьесы в обучении английскому языку. – Ростов н/Д: Феникс, 2007.
3. Маякова Е.В. Инновационное обучение английскому языку. Тематическое планирование занятий // Дошкольное воспитание. 2018. № 2. С. 84–91.

ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПЕНТАГРАММЫ ГИНГЕРА

Ю.А. Осеева, магистр театрального искусства, аспирант РГИСИ

Санкт-Петербург, Российский государственный институт сценических искусств

Поскольку термин «театральная педагогика» имеет несколько значений, следует сразу определить, в каком именно значении он будет использован в этой статье. Говоря о театральной педагогике, я не имею в виду крупные актёрско-режиссёрские школы, которые практикуют в вузах и специальных заведениях. Я имею в виду ситуацию, когда в школу или любое другое образовательное учреждение приходит человек искусства (тут тоже важно понимать, что термин стал уже некоторым обобщением, более точно было бы называть этот вид деятельности «педагогика искусства») и занимается решением некоторых педагогических и, отчасти, психологических задач посредством искусства или его механизмов. И это принципиальное отличие, особенно на почве российского образования, где зачастую учителя становятся именно преподавателями своего предмета, который выходит на первый план, оттесняя собственно педагогику. Это связано со многими причинами, в том числе объективными, но результат таков: преподаватели (особенно начиная со средней школы) ориентированы на будущее – на ЕГЭ, на поступление, на дальнейшую программу, сформированную по принципу последовательного наложения знаний, даже на навыки, которые пригодятся в работе. И мало кто ориентирован на настоящее. Искусство же – всегда про настоящее, это такая специфичная область знания, которая сама по себе существует только в актуальном времени, кроме того, почти все знают, что это знание во многом если не бесполезно, то мало востребовано в сегодняшнем мире. Наконец, искусство всегда отталкивается от чувств и потребностей, которые тоже существуют только в настоящем. Поэтому театральные педагоги заполняют нишу работы с мало задействованным эмоциональным настоящим школьника, что, очевидно, в школе в дефиците.

В Германии, где эта сфера активно развивалась с 70-х гг. прошлого века, существует Ассоциация театральных педагогов, у которой на сайте написано: «Театральная педагогика – это художественно-эстетическая практика, которая сконцентрирована на индивидууме: его идеях и возможностях самовыражения, проявляющихся через соприкосновение с театром. Театральная педагогика направлена на формирование эрудиции в области культуры, личностный рост, развитие социальных навыков» [3]. В этих предложениях отражена идея, лежащая в основе немецкой школы театральной педагогики: занятия театром (искусством) позволяют развивать три направления гармоничной личности. Они имеют в виду IQ или Hard Skills, E(motional)Q или персональные компетенции, и S(ocial)Q – социальные компетенции: три угла треугольника, именно так они визуальны и отражают свою теорию.

В данном исследовании произведена попытка рассмотреть результаты работы театрального педагога ещё более глубоко, через пентаграмму Гингера. Кратко опишу характеристики этого «символического изображения» [1, с. 138], как его называет сам Серж Гингер, французский практик и теоретик гештальт-терапии, автор 20 книг, переведенных на разные языки,

основатель Парижской школы гештальта. Пентаграмма – это пятиконечная звезда, в которую легко вписывается Витрувианский человек Леонардо да Винчи. Ориентируясь на этого человека, Гингер присвоил каждому концу звезды некое значение, принципиальное для развития личности:

1. Физический аспект: тело, ощущения, функция движения, сексуальность.
2. Аффективный аспект: «сердце», чувства, любовные отношения, «другой».
3. Рациональный аспект: «голова» (вместе с двумя полушариями мозга), мышление и креативность.
4. Социальный аспект: отношения с другими людьми, человеческое окружение и культурная среда.
5. Духовный аспект: смысл человеческого существования, место человека в космосе и глобальной экосистеме [1, с. 139].

Театральная педагогика (возьмём занятия театром как наиболее иллюстративные) – это комплекс различного рода упражнений, которые в финале выражаются неким театральным действием, для краткости назовём его спектаклем. В чём отличие от традиционного школьного спектакля, когда дети просто разучивают роли и представляют их на празднике?

Любой театральный педагог начинает с телесных упражнений – во-первых, это нужно, чтобы снять зажимы с будущих артистов, во-вторых, чтобы участник освоил своё тело, что, например, очень важно для подростка в период гормональных изменений. Таким образом, молодой человек встаёт из-за парты и занимается своим телом: слушает его, исследует его возможности. Важно отметить, что это может становиться терапевтическим актом: театральный педагог Евгения Львова (Псков), столкнувшись однажды во время традиционной работы с голосом с крайне сильной эмоциональной реакцией, с тех пор всегда работает в паре с психологом.

Театральные педагоги современного поколения чаще всего занимаются нетрадиционными видами театра: документальным и форум-театром Аугусто Боаля [2]. Принципиальное отличие этих видов театра в том, что они работают не с готовой пьесой, а с реальными историями и монологами участников. Чаще всего работа идёт вокруг тем болезненных: пережитых травм и аффектов, историй неудавшейся любви или трудных отношений в семье. Как следствие, в процессе интервью подростки, например, сталкиваются с аффектами друг друга, учатся быть бережными, учатся слушать и слышать, а также рассказывать о своих чувствах. А болезненная история, отчуждённая от себя и вынесенная в этюд или на сцену, многократно повторённая за время репетиций, становится менее болезненной – таким образом, участники приобретают новый навык взаимодействия с собственными и чужими аффектами. Такого рода эффект описан ещё Николаем Евреиновым и Якобом Морено.

Очевидно, что в процессе занятий театром любой педагог занимается и культуртрегерством: показывает видеозаписи спектаклей, делает разбор драматургической структуры, водит детей в театр, много говорит о режиссуре и драматургии. То есть развивает и так называемые *Hard Skills* – знания и учебные компетенции.

Четвёртое направление – социальное – является одним из самых главных для театрального педагога. В театре важен ансамбль, в непрофессиональном театре он важен вдвойне. В школьном театре взаимопонимание, умение принимать других со всеми их особенностями является необходимым фундаментом. Именно социальному взаимодействию между участниками посвящено большинство упражнений. А механизмы форум-театра позволяют участ-

никам научиться понимать и тех, кто, в их представлении, обычно является «угнетателем»: учителей, родителей, администрацию школы и других взрослых.

Наконец, пятое направление: духовный аспект. Гингер так комментирует этот пункт: «Если я и разместил метафизический и духовный аспекты ближе к земле, а не “во главе”, так это для того, чтобы подчеркнуть, что, с моей точки зрения, именно они и являются имманентными производными корнями, а не трансцендентное человеческое всемогущество» [1, с. 143]. То есть это направление, позволяющее нащупать своё место в жизни, в устройстве этого мира. Искусство занимается во многом именно этими вопросами, любой документальный спектакль, например, создаётся, чтобы участники сопрягли себя и свои истории с человечеством – сам факт вынесения истории на сцену имеет такой метафизический эффект, поскольку театр – это микрокосм.

Таким образом, мы видим, что театральная педагогика занимается теми аспектами развития школьников (и не только), которые зачастую ускользают от внимания традиционной системы образования, но которые, согласно теории Гингера, являются залогом гармоничного человека.

Литература

1. Гингер С. Гештальт: искусство контакта. – СПб: Академический проект, 2015.
2. Пархомовская Н. Аугусто Боаль и «Театр угнетённых» // Театр. 2016. № 24–25. С. 20–31.
3. Театральная педагогика в Германии. Беседу с Сюзанной Кох, Катрин Лоренц и Дорле Трахтернах ведёт Жанна Кеберляйн // Петербургский театральный журнал. 2013. № 3 [73]. С. 48–54.
4. Чиксентмихайи М. В поисках потока. Психология включённости в повседневность. – М.: Альпина нон-фикшн, 2011. 194 с.
5. Ядровская Е.Р. Чтение как диалог. – СПб: ООО «Книжный дом», 2011. 264 с.

ДИАЛОГ ТЕАТРА И ЛИТЕРАТУРЫ В ЛЕТНЕМ ПОДРОСТКОВОМ ЛАГЕРЕ

А.П. Ершова, к. пед. н., Е.А. Аккуратова, к. пед. н.
Москва, Новая школа

Предлагаемые читателю в этой статье фантазии, находки и описания возникли как результат 16-летней работы в летнем профильном театральном лагере «Артсия» с подростками Карелии и Москвы.

Всем известно, что существует драматургия, но, как известно, театр часто привлекает в качестве драматургической основы спектакля и другие жанры литературы. Драматургия – это только прямая речь и ремарки. У хорошего писателя на страницах повести, рассказа, романа бывает достаточно много правдивых и верных описаний поведения персонажей и прямой речи, которые легко воплощаются на сцене.

К басням Крылова в школьной практике учителя обращаются очень часто, рассматривая их как маленькие пьесы, но нередко это антитеатральное обращение приводит к вытеснению басен из тех художественных произведений, которые ценят и любят школьники.

Наш подход к театрализации басен сводится к выяснению и проявлению той особенности произведения, которая называется «рассказчик». Для появления разных «рассказчиков» мы применяли на занятиях технику работы с «ремаркой». Например, басню «Синица за море пустилась» рассказывали «опозоренные синицы» (винясь). Басню «Кот и повар» рассказывали «работники санэпидстанции» (презрительно).

В работу на арт-проекте «И.А. Крылов» в спектакль «О житьё, житьё...» была привлечена пьеса И.А. Крылова «Урок дочкам». Особую педагогическую радость нам доставило то обстоятельство, что каждую реплику пьесы произносили (причём каждый по-разному) друг за другом несколько исполнителей одной роли. Выяснилось, что сюжет комедии Крылова актуален для современных школьников, которые не всегда пользуются литературным русским языком в общении с другими людьми. Так мы боролись с нецензурной лексикой и вульгаризмами.

В 2016 году мы занимались театрализацией творчества Н.В. Гоголя. Украшением нашего спектакля стал финальный хор, певший на мотив молитвы прозаический эпизод из поэмы Гоголя «Мёртвые души»: «Какой же русский не любит быстрой езды». Стремительное движение сказочной гоголевской тройки в нашем проекте сопровождалось пением песни Высоцкого «Кони привередливые». Удачно в спектакле была осуществлена мизансцена подглядывания в замочную скважину в пьесе «Женитьба». Классическую встречу дам «приятной» и «приятной во всех отношениях» артисты воплотили, опираясь на выразительность словесных действий П.М. Ершова: говоря о незначительном очень значительно. Учитывая, что в тексте Гоголя всегда присутствуют гиперболические преувеличения, наши исполнители играли сцены темпераментно, используя силу голоса. В одном эпизоде в зал неслись мольбы и проклятия. Мы собрали различные тексты «мольб» и «проклятий» из разных произведений. Все артисты (60 человек) одновременно находились на сцене, замерев в позе своей мольбы или проклятия, и по очереди действовали.

Начали мы работу над проектом «Н.В. Гоголь» с копирования памятника Н.В. Гоголю, что в Москве на Суворовском бульваре, и копирования репродукций рисунков П. Федотова (жанровых сцен). Участники работы должны были скопировать рисунок и театрально сыграть то, что произошло за минуту до картины и после. Танцевальным фрагментом спектакля было исполнение всеми участниками карельского хоровода как символа неизменности и величия России.

Но самыми естественными и простыми для театральной работы в условиях образовательной смены летнего лагеря оказались пьесы А.Н. Островского. Из разных пьес заранее были выбраны отрывки для трёх исполнителей (мама или папа, дочка и жених) и двойные отрывки (объяснения в любви). На репетициях, а затем и на спектакле, который мы назвали «Действующие лица» (в жанре «безлепица»), в процессе театральной импровизации каждой тройной отрывок игрался три раза, а образ одного персонажа изменялся в трёх разных характеристиках: наглый, скромный, хитрый.

Исполнители спрашивали на спектакле у зрительного зала: «Вы хотите, чтобы Полина Егоровна (“Бедность не порок”) была наглая, скромная или хитрая?» – и играли тот образ, который выбирали зрители. Так мы достигали погружения исполнителей в самую сущность актёрского искусства.

В проект «Все врут, или “Честное слово!”» была привлечена следующая литература: «Гаргантюа и Пантагрюэль» Рабле, «Мёртвые души» (Ноздрёв) и «Ревизор» Гоголя, «Горе от ума» А. Грибоедова, «Голый король» Е. Шварца, «Приключения барона Мюнхгаузена» Распе. Первая работа, которую нужно было реализовать с участниками, – это выяснить, что они думают о причинах вранья. Потом, пользуясь особенностями актёрского искусства, пробовать воплощать разные мотивы вранья на одном и том же тексте.

Воплощая текст из «Гаргантюа и Пантагрюэля», подростки играли молчаливый научный спор, описанный в произведении как смена жестов и поз с помощью изменения бессловесных элементов действия по П.М. Ершову. Диалог Гаргантюа с гостями воплощали несколько раз в разных жанрах: вестерн, сказка, трагедия, фэнтези.

В финале спектакля враньё Ноздрёва было сыграно в 4 вариантах: два раза от страха, один раз от самовосхваления, один раз из любви к вранью. Такая вариативность делала интересной эту работу не только для зрителей, но и для исполнителей.

Привлечение литературных произведений к театральному воплощению несёт в себе богатый потенциал для развития чуткости к искусству у современных школьников

Литературный материал, в котором нет прямой речи, легко включается в спектакль, если так называемые слова «автора» отдаются кому-то из персонажей. То есть авторский текст приобретает разных рассказчиков, участников действия, чем существенно обогащается.

В 80-х годах XX века в двух театрах Москвы шли спектакли «Милый лжец» по пьесе Джерома Килти. Пьеса создана по материалам переписки, которую в течение многих лет вели драматург Бернард Шоу и актриса Стелла Патрик Кэмпбелл. Диалог в пьесе – это их настоящие слова, взятые из писем. Артисты Анатолий Кторов и Ангелина Степанова во МХАТе и Любовь Орлова и Ростислав Плятт в Театре Моссовета читали адресованные друг другу письма как реплики пьесы. До этого в Москве шёл спектакль о переписке писателя И.С. Тургенева и артистки Марии Савиной. Но мы в постановке писем решили пойти по другому пути.

Задумывая спектакль по эпистолярному жанру, мы считали невозможным, чтобы подросток играл писателя или актрису. И поэтому письма известных людей стали предметом театрального осмысления и отправной точкой каждого из эпизодов спектакля.

Когда мы отбирали письма для постановки, искали такие, где есть описание жизненных ситуаций, случившихся с персонажем. Так, А.П. Чехов описывает ловлю рыбы и варку ухи, К.С. Станиславский – историю с перепутанными фотографиями в семейном альбоме. О.Л. Книппер-Чехова пишет о том, как она провожала А.П. Чехова на вокзал. Н.А. Некрасов в письме И.С. Тургеневу рассказывает о том, как он заблудился в лесу, а заканчивается эта история словами Тургенева: «Ну всё, я пошел писать “Записки охотника”!»

Каждой группе исполнителей было предложено придумать этюды на тему «Как письмо писалось» – причина письма, «Написание письма», «Получение письма». Этюды, где воплощались описываемые в письме события, были очень выразительными. Незабываемый этюд, когда из котла, сделанного из людей, в котором варилась уха Чехова, выпрыгивала булькающая, страдающая рыбка, – так игралась причина написания письма. Исполнитель роли «страдающей рыбки» был привлечен из другой группы, как самый маленький участник.

Письмо Антона Павловича писалось так: команда папарацци каждый своим способом ловил сигналы мыслей человека, пишущего письмо, то есть А.П. Чехова. Получение письма игралось так: в театральном вузе абитуриентке, читающей басню, предлагают прочитать с листа текст письма.

Прекрасный этюд был сыгран по письму К.С. Станиславского, когда все участники группы изображали фотографии, а нянька переставляла их с места на место.

Мы можем предположить, что работа современных подростков над проектом «Я к вам пишу» привлекла их внимание к эпистолярному литературному жанру.

Следующий арт-проект, о котором важно рассказать в этой статье, – «Современная и классическая поэзия»: поэты Вера Павлова, Мария Петровых, Алексей Цветков, Александр Твардовский, Сергей Гандлевский, Ольга Седакова и другие, драматургия в стихах: Н. Гумилёв «Отравленная туника», «Моцарт и Сальери» А.С. Пушкина, «Маскарад» М.Ю. Лермонтова. Мы предполагали, что поэтический текст является особым препятствием в воплощении его на сцене. Но наши юные артисты справились с этим с лёгкостью. Они придумали и массовые сцены, и музыкальное сопровождение и прилично произносили стихотворный текст.

В проекте был поставлен спектакль «Поэзия и сцена. Поэзия и мы». Он состоял из трёх частей: 1) стихи разных поэтов (стихи трёх поэтов показывали на трёх разных площадках, и можно было выбрать, куда пойти); 2) стихотворения на темы войны, любви, искусства; 3) драматургия в стихах.

Сверхзадачей наших летних проектов является расширение представлений о театральном искусстве и знакомство современных подростков с разными жанрами литературы и авторами, среди которых А.С. Пушкин, И.А. Крылов, М.Ю. Лермонтов, А.П. Чехов, Н.В. Гоголь, У. Шекспир, А.Н. Островский, мифология, эпистолярный жанр, современная сказка, поэзия.

Литература

1. Ершов П.М. Искусство толкования: В двух частях / Отв ред. А.П. Ершова; науч. ред. В.М. Букатов, А.Ю. Панфилов. – Дубна: Изд. центр «Феникс», 1997. Часть 2. Режиссура как художественная критика.
2. Ершов П.М. Искусство толкования: В двух частях / Отв. ред А.П. Ершова. – Дубна: Изд. центр «Феникс», 1997. Часть 1. Режиссура как практическая психология.
3. Ершов П.М. Сочинения: В 3 т. / Отв. ред. В.М. Букатов. – М.: ТТО «Горбунок», 1991. – Т. 1: Технология актёрского искусства. М., 1992.

ПРИНЦИП ДРАМАТУРГИИ КАК ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНИКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

С.В. Шишкова, с. н. с.

Москва, Психологический институт РАО

Общепринятое значение понятия «драматургия» связано с литературой и театром. Это или драматическое искусство, теория построения драматических произведений, или совокупность таких произведений. У этого слова есть ещё одно значение, которое применяется чаще всего в связи со школьными уроками художественно-эстетического цикла. Драматургия – это сюжетно-композиционная основа. Одним из примеров этого служит метод художественно-педагогической драматургии Л.М. Предтеченской, организатора введения в школу предмета «Мировая художественная культура» и составителя его первой программы. Л.М. Предтеченская предлагала рассматривать урок как единое целое и выстраивать его композицию по законам развития действия в художественном произведении, то есть с началом, кульминацией и развязкой [4].

Ни для кого не секрет, что драматургия урока – по-настоящему серьёзная проблема для учителя. От того, как учитель организует учебный процесс и какие он для этого выберет методы и средства, будет зависеть достижение главной цели обучения: появление у школьников познавательного интереса и, как следствие, желания учиться.

Интерес глубочайшим образом связан со всеми сторонами личности школьника, он обеспечивает высокий уровень внимания, понимания и запоминания. Именно он является необходимым условием того, чтобы изучаемый материал становился не просто необходимой суммой знаний, а входил в содержание духовного мира школьника, приобретая мотивационно-ценностное значение. Создание высокого уровня интереса к обучению – не дополнительная задача по отношению к учебному процессу [2, с. 116]. Только для возбуждения интереса можно использовать какие-либо элементы занимательности, но для постоянного его поддержания нужна продуманная организация всего учебного процесса.

Возникает вопрос: могут ли учебники помочь учителю в решении этой проблемы? Оказывается, могут. Такие учебники были созданы в Психологическом институте РАО коллективом авторов под руководством Г.Г. Граник. Это учебники нового типа по русскому языку курса «Русская филология» [1]. Принципиальными отличиями данного курса являются: синтаксическая основа, строящаяся преимущественно на художественных и познавательных текстах, и активное полноценное участие и учителя, и учебника, и школьников в коллективно-распределённой деятельности. Именно учебник организует работу и педагога, и ученика: всё, что происходит на уроке, разворачивается вокруг учебника, подчиняется пониманию и усвоению учебного материала, заложенного в нём. При создании курса использовался принцип драматургии, который мы будем толковать как соединение законов развития действия в художественном произведении и законов построения учебников русского языка для начальной школы.

Покажем, как построены учебники нового типа для 3-го и 4-го классов. Комплект состоит из трёх взаимосвязанных книг: «Сказка о синтаксисе и пунктуации», «Предложение», «Слово». Первая из них представляет собой художественный текст, написанный в соавторстве с детским писателем И.П. Токмаковой. Книга «Слово» предназначена для изучения морфологии и орфографии. В книге «Предложение» изучаются синтаксис и пунктуация. Все книги составляют неразрывный комплект с единой композиционной основой, в которой последовательность изучения разделов курса в их обоснованном взаимном переплетении продиктована синтаксическим фундаментом. Изучение языка как предмета перестаёт дробиться на разрозненные разделы; язык выступает как целостная система, в которой всё взаимосвязано [3, с. 15]. Курс построен так, чтобы школьник шёл от речи к слову и на новом, более высоком уровне овладевал речью. Изучая материал, школьники попеременно работают то с одной, то с другой, то с третьей книгами.

Первая книга учебного комплекта называется так не случайно: по форме она напоминает обычную детскую сказку с яркими иллюстрациями. Она является одним из примеров решения ряда сложнейших психологических проблем: развитие сюжета «Сказки...» удерживает внимание учеников, возбуждает и поддерживает познавательный интерес, знакомит с фундаментальными лингвистическими понятиями, обеспечивая их непроизвольное запоминание. Мышление младшего школьника конкретно и основывается на чувственном (эмоциональном) восприятии и воображении. Текст сказки позволяет окружить существенную информацию несущественной и подготовить учащегося к восприятию информации, требующей волевого произвольного запоминания. Причём и та, и другая информация интересны и «соприродны» ребёнку этого возраста. Работа с учебным материалом происходит при активной деятельности школьников [6, с. 105].

Сюжетно-композиционную основу произведения составляет взаимодействие четырёх главных персонажей: учеников Али и Антона и жителей сказочной страны Перепута и Мудрослова. В сказке моделируется познавательная среда, в которой герои ведут диалоги на изучаемые темы. При этом у каждого есть своё амплуа, которого они придерживаются на протяжении всей книги. Аля и Антон – герои, заинтересованно воспринимающие новую информацию, которую им сообщают их новые друзья. Но они не только воспринимающие. Из-за своего любопытства им приходится и самим активно участвовать в поиске истины. А когда их усилия приводят к результату, они радуются. Для того чтобы этот поиск не выглядел слишком просто и нереалистично, даже прямолинейно, в сюжет сказки введён персонаж Перепут. Он символизирует такие ситуации, которые часто возникают в обычной жизни: дети могут всё путать. Тем более если речь идёт о сложных грамматических категориях. Поступки Перепута и следующие за ними события позволяют предотвратить формирование у школьников неправильных обобщений и неверных трактовок правил русского языка. Это важный этап обучения – профилактика возможных ошибок. Ну, а то, как устроен наш язык, по каким правилам мы строим свою речь, дети узнают от Мудрослова, хозяина волшебной страны. Этот персонаж полностью оправдывает своё имя: он не только объясняет в доступной форме филологические термины, а попутно организует важные разговоры на темы, волнующие детей. Например, о взаимоотношениях в семье и в кругу сверстников, о внимании к другому человеку, о роли музыки в жизни человека и др.

Хотя «Сказка о синтаксисе и пунктуации» не является пьесой, в ней есть все составляющие драматургии: конфликтная (проблемная) ситуация, диалог (разговор двух или более

лиц), монолог (речь одного человека), ремарка (указания или пояснения автора). В ней даже предусмотрены антракты – специальные перерывы в учебной деятельности для переключения внимания, названные «Переменами».

В драматургии тема произведения раскрывается через композицию и сюжет, где сюжету отводится особая роль, так как именно в нём возникают конфликтные (проблемные) ситуации. Повествование начинается с завязки – события, которое служит толчком к появлению конфликта.

Покажем на примере одной из тем, как это происходит.

«Когда Перепут снова привёл ребят во владения Мудрослова, Аля робко спросила:

– Мы сегодня долго пробудем у вас? Нет, вы только не подумайте... Мы соскучились! Нам интересно здесь... Очень! Но...

– Да, путь немалый, – перебил её Мудрослов и как-то задумчиво посмотрел на ребят.

– Хм, – хмыкнул себе под нос Антон. – Папа придёт с работы и огорчится, что меня не будет дома. Наш папа любит, чтобы вся семья была в сборе, когда он приходит домой.

– Все члены семьи? – переспросил Мудрослов. – Это очень удачно, что ты об этом заговорила. Папа у вас в доме, конечно, главный?

– И мама тоже, – прибавил Антон.

– А ещё кто у вас есть в семье?

Антон не понял, к чему он клонит.

– Ну, я, и ещё мой младший братик Глеб, и бабушка. Бабушка старенькая, она на пенсии.

– Очень похоже на члены предложения, – не совсем понятно прокомментировал это сообщение Мудрослов. – Перепут, принеси, пожалуйста, словарь. Иначе мы не сможем двигаться дальше.

Перепут подошёл к большому шкафу и стащил с верхней полки огромную книжищу.

– Вот, – сказал он, отдуваясь и ставя её перед Мудрословом.

– Уэбстерс дикшнери, – прочёл Мудрослов на переплёте книжищи. – Ты когда-нибудь перестанешь путать? – пробурчал он сердито. – Это же словарь английского языка. Неси сюда полный словарь русского языка. Неужели непонятно?

– Простите, Ваше Синтаксичество, – пробормотал Перепут. – Я сейчас.

Через минуту не менее толстая книга была положена перед Мудрословом.

– Кем работает твой папа? – обратился Мудрослов к Антону с неожиданным вопросом.

– Папа – видеоинженер на телевидении, – растерянно ответил Антон.

– А мама?

– Мама – корректор. Она работает в газете.

– Вот видишь, – наставительно сказал Мудрослов.

Антон подумал, что он решительно ничего не видит.

Но Мудрослов тут же и пояснил:

– Твои папа и мама – как, впрочем, и всякие другие папы и мамы, – когда они на работе, сами по себе, то они инженеры, врачи, пекари, агрономы, водители, космонавты, да мало ли ещё кто. А вот в семье они – члены семьи, да ещё и главные, потому что работают, семью обеспечивают, обо всех заботятся. Теперь тебе ясно? – и Мудрослов кивнул на словарь.

Антон так ничего и не понял, зато Аля начала кое о чём догадываться.

– Ну, конечно же! Вот тут, в этом словаре, каждое слово само по себе. А когда слова складываются в предложение, тогда они делаются как бы членами семьи, ну, в общем, **членами предложения**, и бывают главные и неглавные!

Всё это Аля выпалила в одну минуту и разом замолчала, подумав: «А вдруг всё не так?»

Но Мудрослов удовлетворённо кивнул.

– Всё верно, только называются они «**главные**» и «**второстепенные**». Но я об этом расскажу позже.

– А ведь правда смышлёные, не миновать им стать профессорами в будущем, – пробормотал Перепут.

Как видно из приведённого примера, тема урока – «Главные и второстепенные члены предложения». И перед тем как дать определения этим понятиям, в «Сказке...» организуется диалог, в ходе которого Але и Антону (и всем ученикам тоже) приходится искать выход из проблемной ситуации. В вопросах Мудрослова заключена важная проблема, которую предстоит решать учащимся на уроке. После такой завязки в соответствии с принципом драматургии развитие сюжета строится по восходящей линии, могут появляться новые конфликтные ситуации, новые вопросы, требующие ответа. Так происходит до развязки. Финал наступает тогда, когда даны все ответы на вопросы, разрешены проблемные ситуации и сформулированы основные выводы.

Важной композиционной частью всех трёх книг являются отсылки из одной книги в другую, ведь герои «Сказки ...» Аля и Антон вместе с учениками, работающими по учебнику, беспрестанно путешествуют из книги в книгу. Каждая отсылка сопровождается рисунком переплёта той книги, в которую должен быть сделан переход, а главным ориентиром является цвет переплёта («Сказка о синтаксисе и пунктуации» – голубая книга, «Предложение» – жёлтая, «Слово» – розовая). Отсылка состоит из указания на цвет книги, номер страницы, номер и название параграфа.

В книгах «Слово» и «Предложение» предлагается разнообразная тренировка: задания, которые интересны ребёнку и связаны с его постоянной активностью. Кроме того, ученики могут проверить себя по ответам-ключам, формируя таким образом самоконтроль. А чтобы активизировать произвольное запоминание, для учеников были специально разработаны вопросы и задания рубрики «Проверьте свои знания» [5].

Обучение школьников показало, что построенные таким образом учебники помогают как пониманию и запоминанию собственно лингвистического материала, так и пониманию художественных текстов. Прочитав первую книгу, ученики понимали, о чём идёт речь во второй и третьей. «Сказка...» как будто была у них в голове. Это не мешало им на уроках с удовольствием возвращаться к приключениям Али и Антона, прислушиваться к советам Мудрослова, по-доброму подтрунивать над Перепутом. Диалоги, происходящие между сказочными героями, позволяют включаться в этот процесс и школьникам. Следовательно, это не только способствует возбуждению и поддержанию познавательного интереса, обеспечивает понимание и произвольное запоминание, но и позволяет организовывать в классе общение, превращая каждое занятие в увлекательный урок развития речи.

Итак, построение курса, организованное в соответствии с принципом драматургии, решает такие психолого-развивающие задачи, как активизация в процессе чтения психических процессов, участвующих в понимании (внимание, память, воображение, мышление, эмоции

и т. д.), формирование навыков самоконтроля, развитие интеллектуальной самостоятельности, эстетических чувств, волевых качеств. У ученика формируется целостная картина мира, одновременно развиваются эмоциональные и интеллектуальные способности. Данные учебники позволяют сделать изучаемый материал актуальным, активизируют пассивных ребят, вовлекают всех учеников в совместную деятельность на уроке в соответствии с принципом драматургии.

Литература

1. Граник Г.Г. Русский язык. 1–4-е классы: учебники для общеобразоват. учреждений; под общ. ред. Г.Г. Граник, В.В. Рубцова / Г.Г. Граник, Т.Ш. Крюкова, Н.Ф. Анофриева, О.В. Гвинджилия, О.З. Кантаровская, И.П. Токмакова, С.В. Шишкова. – М., 2012–2018.
2. Граник Г.Г. Психолого-дидактические основы учебников нового типа по курсу «Русская филология» // Мир психологии. 2007. № 3. С. 115–131.
3. Граник Г.Г. Структура школьного учебника как предмет научного исследования // Как учить русскому языку и литературе современных школьников? Школьный учебник сегодня: Коллективная монография. – М.; СПб, 2018. С. 8–21.
4. Солодовников Ю.А., Предтеченская Л.М. Мировая художественная культура: сб. программ и метод. материалов: 6–11-е кл. – М., 2001.
5. Шишкова С.В. Русский язык. 3-й класс. Методические рекомендации к учебнику Г.Г. Граник, О.З. Кантаровской, И.П. Токмаковой, С.В. Шишковой. – М., 2014.
6. Шишкова С.В. Психологические проблемы запоминания учебного материала младшими школьниками (на материале школьного предмета «Русский язык») // Как учить русскому языку и литературе современных школьников? Школьный учебник сегодня: Коллективная монография. – М.; СПб, 2018.

ОБРАЗЫ ДЕТЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ В СОВРЕМЕННОМ ТЕАТРАЛЬНОМ ТВОРЧЕСТВЕ

К.В. Ерхова, аспирантка

Москва, Московский городской педагогический университет

Одной из последних тенденций нашего времени стало полное погружение в драматическое произведение, когда зритель становится не просто пассивным участником, как это происходит, к примеру, на спектакле О. Погодиной-Кузминой «Толстого нет» (постановка Марины Перелешинной). Это явление так и называется – *активный театр*.

Завершается спектакль и вовсе общим хороводом. Зритель оказывается intro. Всё действие происходит в «Активном театре», который был создан в 2014 г. в Москве режиссёром М. Перелешинной. Главный принцип этого театра – можно существовать и без грима, без занавеса; главное – взаимодействие со зрителем, вовлечение его в спектакль.

Другое дело, что такой опыт не всегда может оказаться положительным. Вот что о своём опыте пишет театральный критик О. Кушляева, когда она оказалась на спектакле «Человек из Подольска» Д. Данилова в «Мастерской современного театра» в ЦЕХе (Санкт-Петербург). Это чуть ли не первая пьеса прозаика Д. Данилова. Его пьесы не всегда требуют вовлечённости. Но это как раз доказывает, что любую пьесу можно поставить так, чтобы зритель был задействован. Другое дело, чтобы это было сделано с его согласия. Зритель 2019 г. ещё не полностью готов к экспериментам. Зачастую он воспринимает театр как зрелище, тогда как ему готовы предложить работу: быть внутри, считаться участником. Такие эксперименты – для зрителя со стажем.

Или возьмём и вовсе не связанные сюжетом выступления поэтов (МХАТ им. Горького, поэтические чтения). Продюсер проекта Иван Куприянов планирует сделать 12 чтений. Но приравнивается ли это к спектаклю? Зритель привык выделять какого-то героя, следить за ним сюжетно.

Театральный проект «Кофе на ночь» существует с сентября 2017 г. Его особенность – в монологах определённых поэтов. Часть состава меняется, часть остается неизменной. Упор делается на откровении. Именно этой открытостью и осуществляется попытка удержать зрителя. Ошеломить его надрывом. Изначально он возник на московской площадке в Доме актёра. Но потом проект стал востребован и на других площадках.

Такое явление не должно полностью замещаться, оставляя, безусловно, зрителя пассивным, если это необходимо, но требует изначальной подготовки. Например, такую тенденцию стоит наблюдать в детских театрах. Коллаборация ребёнка и театра способствует взаимопониманию в семье и социуме. Театр активного плана отрабатывает задачу укрепления нравственных ценностей. Эффект соучастия выходит на первый план. Незаметно для себя ребёнок прорабатывает тревожные ситуации, происходящие в пределах его семьи, которые могут корректироваться посредством игровой деятельности.

Ребёнок воспринимает такие серьёзные конфликты как что-то игровое, что-то такое, что пройдёт, как природное явление. Буря, после которой обязательно выглянет солнце. Неда- ром солнце фигурирует во многих произведениях.

Для многих зарубежных психологов игра выступала как способ познания ребёнком мира. Так, Л. Френк (1955) предположил, что «игра для детей – способ научиться тому, чему их ни- кто не может научить. Это способ исследования и ориентации в реальном мире, простран- стве и времени, вещах, животных, структурах, людях. Включившись в процесс игры, дети учатся жить в нашем символическом мире – мире смыслов и ценностей, в то же время ис- следуя, экспериментируя, обучаясь» [2, с. 45].

Получается два типа зрительской позиции: 1) когда восприятие ребёнком театрального действия активно (он участник); 2) когда он пассивен, но при этом идёт спектакль, который будет интересен и детям, и взрослым.

Камерный театр кукол, проводящий каждое воскресенье спектакли в г. Котельники МО в досуговом центре «Лесенка», отличается уже нетрадиционной расстановкой мест. Дети от- дельно – родители отдельно. Актёры, они же авторы, берут обычно сказку, например, «Волк и семеро козлят», и обыгрывают её, вовлекая в процесс ребёнка. К примеру, надо «постирать» вместе с мамой-козой, чтобы ей помочь. Тем самым разрабатывается тема развития мелкой моторики у детей. Спектакли два раза в неделю (утренние – для малышей, вечерние – для младших школьников).

Правилом расстановки мест «родитель – отдельно» пользуется и Московский театр «А- Я». Помимо традиционных спектаклей («Конёк-Горбунок», «Лиса и Петух» и др.), есть спек- такль «Мама меня любит», основанный на нетрадиционном восприятии текста. Спектакль соткан из множества историй нескольких авторов, относящихся к разным поколениям. То есть сюжета в традиционном смысле нет. «Сюжет – это та сфера действительности, кото- рая моделируется и воспроизводится в игре. Наиболее общая типология сюжетов детских игр включает в себя бытовые, производственные и общественно-политические сюжеты. Со- держание игры – то, что именно воспроизводится в сюжете. Психологическое содержание игры составляет моделирование социальных отношений и ситуаций» [2, с. 45]. Правда, тут зритель не играет. Он традиционно сидит на стуле. Но и возрастной ценз – 12+. Поэтому за- дача – внимать и сравнивать куски исторических факторов. Именно здесь срабатывает прин- цип семейного просмотра, когда есть что обсудить, когда есть заинтересованность разных возрастных групп.

Таким образом, удовлетворяется потребность и взрослого, и ребёнка. Механизм интере- са срабатывает для всех. Взрослый не чувствует своё время зря потраченным. Ребёнок полу- чает дуалистическую поддержку – и за счёт совместного просмотра, и за счёт дальнейшего обсуждения в семейном кругу.

Если проследить тенденцию, то в театре, а также в кино, исчезает абсурдная линия. Про- ходит так называемая «бытовая включённость», что, безусловно, важно. Но это идёт как от- дельный эксперимент, как замещающая, а не основная функция. Ведь театр призван разви- вать фантазию (ребёнка или взрослого). Фантазия часто рождается из абсурда.

Это смешение стилей – бытового, сказочного, абсурдного – как раз и есть продолжение забытых традиций, которое тянется от ОБЭРИУ.

Семейная аудитория как вариант обсуждения произведения способствует возникновению новых отношений между родителями и детьми. Также это возможность разнообразить досуг, удобный вариант проведения времени.

Именно процесс совместного действия рождает традиции, за счёт которых держатся семейные ценности. «Традиции – способ накопления жизненно важного общественно значимого опыта. Кроме того, мало известно, какие именно процессы в психике индивидов делают возможным само явление традиционности. Отсюда непонимание и недооценка многими роли традиций, готовность отказываться от них порою даже из соображений моды». [1, с. 3].

Но именно традиции являются скрепами семейных уз. Соответственно, если в роли традиции выступает семейное чтение, это служит укреплению самой семьи, преемственности поколений.

Литература

1. Бондырева С.К., Колесов Д.Б. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. – М.; Воронеж, 2004.
2. Козырев Г.И. Введение в конфликтологию. – М.: Владос, 2001.

ДРАМА В ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЕ

*Э.Л. Безносков, учитель русского языка и литературы, заведующий кафедрой словесности
Москва, Школа № 67*

Начну с вопиющей банальности (или с того, что кажется банальностью мне, а на самом деле я заблуждаюсь, но тогда это очень прискорбно): театру в нашей школе уделяется большое внимание! Помимо того, что несколько учителей (и не только словесники) регулярно ставят спектакли, у нас каждый год проводится Театральный фестиваль имени Розы Дмитриевны Щербаковой – замечательного учителя-словесника, большого энтузиаста театра, отдавшей много сил школьному театру, умевшей воодушевить детей театральными постановками, пробудить в них интерес к театральному искусству. Увы, Розы Дмитриевны не стало в 2003 году, и мы сочли справедливым Театральной неделе (так это мероприятие называлось раньше) присвоить статус Фестиваля и имя Розы Дмитриевны. В рамках этого фестиваля, который продолжается в течение целой недели, проходят конкурсы театральных монологов и сцен. Проходят они отдельно по всем параллелям, начиная с пятого класса, и вызывают неподдельный интерес у детей, а начинаются конкурсы видеороликом, в котором с экрана к участникам обращается Роза Дмитриевна, желая им вдохновения и радости творчества. Завершается же Фестиваль викториной «Знаешь ли ты театр, музыку, кино?», в которой принимают участие команды старшеклассников, начиная с восьмого класса, и по результатам которой команда-победительница награждается театральными билетами на какую-либо приметную постановку в один из московских театров.

Сразу хочу сказать, что я не рассматриваю свои театральные постановки как какое-то вспомогательное средство для изучения литературы: школьный театр для меня – самостоятельная область совместной творческой деятельности, в процессе которой я стремлюсь к расширению культурного кругозора детей, к их знакомству с отечественной и зарубежной драматургией, не входящей в школьные программы (хотя и программной классике мы уделяем немалое внимание, но, опять же, не как вспомогательному средству). Кроме того, эти занятия имеют и непосредственно педагогическое значение: в процессе работы над спектаклями происходит социализация детей, формируется культура общения, воспитываются навыки взаимопомощи. Всё это служит главной цели любого спектакля: на сцене должен быть ансамбль, в котором каждый чувствовал бы себя частью целого, но такой частью, без которой не было бы и самого целого. Ни для кого не секрет, что каждый ребёнок хочет непременно играть главную роль, и необходимо внушить ему, что каждая роль, даже роль статиста, очень важна в спектакле, что без неё спектакль потеряет какую-то существенную краску, что она должна способствовать общему настроению конкретной сцены и всему спектаклю в целом. Так, в спектакле по пьесе Гильерме Фигейредо «Лиса и виноград» мальчик, игравший роль раба-эфиопа, в которой нет ни одного слова, сумел так обогатить её за счет мимической игры, что в спектакле возникла подспудная сюжетная линия, никаким образом не проявленная ни в тексте самой пьесы, ни в авторских ремарках. Так я стремлюсь воспитывать в участниках спектакля чувство ответственности.

Каждую нашу постановку мы показываем два раза, причём состав исполнителей порой существенно меняется, и необходимо объяснить детям, что нет второго состава (как бы второсортного), а есть второй показ, который по своему значению даже выше первого, потому что если первый показ прошёл успешно, то нельзя уронить планку, а если он прошёл не совсем так, как хотелось бы, то планку надо поднимать.

Идеи постановок возникают по-разному. Иногда это бывает в результате долгого обдумывания пьесы, её идеи, как это было в случае постановки спектакля по пьесе английского драматурга Роберта Болта «Человек на все времена» о жизни и гибели Томаса Мора. Сама пьеса произвела на меня очень глубокое впечатление, и мне захотелось её поставить, несколько лет я жил с этим желанием. Но вот её экранизация, завоевавшая несколько «Оскаров», в том числе и за лучший сценарий, и призы Московского кинофестиваля, скорее, разочаровала. Несмотря на то, что сценарий фильма писал сам автор пьесы, а роль Томаса Мора играл великий актёр Пол Скофилд, получивший «Оскара» за лучшую мужскую роль, мне показалось, что в фильме идея пьесы как бы сглажена, упрощена, и Томас Мор предстает таким нравственным эталоном, образцом для подражания в нестигаемой верности своим убеждениям, во имя которых он готов даже идти на смерть. Возможно, так получилось потому, что в кинематографе был бы немислим персонаж, который в пьесе фигурирует как Простой человек. По ходу действия он играет разные роли: то он мажордом в доме Мора, то он его же тюремщик, то свидетель обвинения на процессе Томаса Мора... И именно он является тем самым человеком на все времена, т. е. способным выжить при любом режиме и в любых обстоятельствах, приспособиться к любой ситуации и выйти безболезненно из любой передрыги. В кинематографе такая фигура была бы невозможна в силу его меньшей условности по сравнению со спецификой театра, а вот в театре присутствие такого персонажа содержательно обогащает вещь, позволяет совместить разные идейные линии. Вот желание найти контрапункт между нравственной нестигаемостью Мора и способностью Простого человека мимикрировать, чтобы выжить, меня увлекло. Мне показалось, что на фоне этого простого человека нравственная цельность Мора должна выглядеть ещё рельефнее, но в то же время и утопичнее. И мальчик, игравший роль Простого человека, понял поставленную перед ним задачу и психологически убедительно переходил от личины к личине, сохраняя при этом целостность образа.

А постановка «Фауста» возникла вообще из случая: однажды, идя по улице, я вдруг услышал отрывок музыкальной фразы, финал её. Сначала я подумал, что это донеслось из какого-то окна, но через несколько секунд звук повторился. Эта музыка была мне явно знакома, и я вспомнил, что это был финал баллады Поля Дюка «Ученик чародея», написанной на тему одноименной баллады Гёте. И почему-то мне показалось, что эта фраза, финал музыкального произведения, – наилучшее акустическое завершение поединка Фауста и Валентина, роковой выпад Фауста, рукой которого водит Мефистофель. Так в постановку вошла музыка Дюка, под которую и шёл поединок героев. Но нам долго не давалась музыка для песни «Король жил в Фуле дальней», которую поёт Маргарита. Спеть эту вещь на музыку Гуно девочка-исполнительница просто не могла в силу технической сложности оперной баллады, и решение пришло неожиданно: ритм стихов прекрасно лёг на русскую народную балладу «На Муромской дорожке стояли три сосны...», и песня зазвучала. Так постановка обогатилась произведениями, принадлежащими разным музыкальным культурам.

Из размышлений над уроками по горьковской пьесе «На дне» выросла идея постановки этой вещи. В нашей постановке она называлась «Роковая любовь, или Дело об убийстве ме-

щанина Михаила Костылева». Известно, что Настя читает какой-то бульварный роман под названием «Роковая любовь», но, помимо чтения бульварных романов, её фантазия должна была, как мне казалось, подпитываться ещё из одного источника, именно из чрезвычайно модного и доступного увлечения того времени – немого кинематографа с его «пламенными страстями» и душераздирающими сюжетами. И я решил, что Настя – поклонница кинематографа, тем более что, по словам булгаковского Шарика, кинематограф у женщин – единственное утешение в жизни. Кстати вспомнился и мандельштамовский «Кинематограф». Мы придумали своеобразный пролог к спектаклю: на тёмную сцену выходит Настя, встаёт на стол и зажигает подвешенный над ним фонарь «летучая мышь», садится за стол, открывает книгу, закрывает уши руками, на книгу падает луч света, и в ушах Насти как будто начинает звучать музыка (мы выбрали «Либертанго» Астора Пьяццоллы с его напряжённо-драматическим звучанием), и в это время за спиной Насти загорается экран, и на нём начинается разворачиваться мелодраматическое действие с объяснением в любви, заламыванием рук и самоубийством героя, стреляющим в себя из револьвера. Всё это было сделано в форме танцевальной пантомимы, для которой мы натянули небольшое белое полотнище, за которым танцевала пара, освещённая источником света, расположенным позади них, и всё это выглядело как театр теней, напоминающий немой кинематограф. Настя подходила всё ближе и ближе к экрану, и он как будто втягивал её в себя. Это создало необходимый эмоциональный настрой для всего спектакля.

Впрочем, так можно рассказывать почти о каждой постановке, для которой находилось то или иное образное решение. Иногда же успех постановки зависит от какого-либо исполнителя, как это было в случае с «Ромео и Джульеттой». Мне всегда казалось, что в этой паре движущей силой была – и есть – Джульетта. Перед этим спектаклем я ставил спектакль по пьесе Людмилы Разумовской «Сестра моя Русалочка» – романтическую и трогательную сказку с драматическим финалом. Девочка, игравшая Русалочку, внешне маленькая и хрупкая, но в которой просматривался твёрдый характер, показала мне способной сыграть Джульетту. Но всё же я не без страха приступал к этой постановке. Впрочем, страхи оказались напрасными: она блестяще справилась с ролью, как и все участники спектакля. На фоне такой Джульетты трогательным выглядел эмоциональный Ромео, как будто зачарованный силой духа своей возлюбленной.

Не всегда мы работаем с готовыми драматургическими произведениями, но иногда делаем инсценировки. Так, мы в своё время инсценировали запись Фриды Вигдоровой суда над Иосифом Бродским, сделали инсценировку по рассказам Михаила Зощенко. В прошлом году поставили спектакль по рассказам А.П. Чехова под названием «От забавного до печального», главной темой стала тайна любви, о которой сам Чехов говорил, что «тайна сия велика есть». Вершиной наших инсценировок стал спектакль по роману Достоевского «Преступление и наказание», потребовавший от участников такого напряжения душевных сил, на которое я даже не считал их способными, но они превзошли все мои ожидания. Спектакль шёл больше двух с половиной часов и с первой до последней минуты держал всех зрителей в напряжении.

Работа над каждым спектаклем начинается с того, что я называю созданием акустического образа персонажа. Мы сидим в аудитории, и исполнители читают свои роли, как в радиотеатре, ища нужные в каждом конкретном случае тембр, темп и интонацию речи, чтобы и без визуального образа были бы понятны их чувства, переживаемые эмоции и даже взаимоот-

ношения. И это очень важный этап работы, позволяющий исполнителям войти в образы их персонажей до того, как мы перейдём на сцену. И к этому моменту желательно, чтобы все исполнители уже знали роли наизусть, чтобы на сцене уже чувствовать себя свободно и находить наилучшие жесты и естественные мизансцены.

Главное требование, которое я предъявляю к актёрам: на сцене должен быть полный психологический контакт, который нельзя терять ни на мгновение. Для этого я внушаю им, что играют они не только когда говорят, но ещё важнее их игра, когда они молчат. Психологический контакт – краеугольный камень любой мизансцены, без него она разваливается и действие утрачивает драматическое напряжение.

Я учу детей, что наш театр держится на трёх китах: на драматическом накале, эротическом подтексте и метафизическом аспекте. Драматическим накалом мы называем не только психологически и сюжетно напряжённые ситуации в драмах или в трагедиях, необходим он и в комедиях. Это прежде всего энергетика, которая исходит от исполнителей, их темперамент и полная самоотдача на протяжении всего действия, не позволяющая расслабиться ни на мгновение.

Эротический подтекст – вовсе не что-то скабрёзное или тем более непристойное. Это то, что движет «и море, и Гомера», т. е. сила, которую греки называли Эрос, это высокое чувство, которое должно одухотворять спектакль.

И, наконец, метафизический аспект. Я внушаю детям, что искусство не копия жизни, а её изучение и суть, её объяснение, что за каждым частным случаем, будь это трагедия или комедия, должен просвечивать смысл жизни, просматриваться её подлинное содержание. Это понуждает их самих понимать скрытый от поверхностного взгляда смысл происходящего, одним словом, играя частный случай, понимать стоящую за ним закономерность.

Всё это служит, в сущности, главному, тому, чтобы на сцене был ансамбль – неперенное условие каждой постановки, то, к чему я всегда стремлюсь, без чего считаю спектакль неудавшимся. Школьный спектакль – особый жанр, жанр, если можно так сказать, обречённый на успех, потому что зрители, среди которых одноклассники актёров, их родители, друзья, родственники, естественно, встретят с сочувствием всё, что увидят на сцене. Но в этом таится и большая опасность для школьных спектаклей, преодолеть которую и призвано требование присутствия на сцене ансамбля от начала и до самого конца спектакля, без единой психологической паузы. И в этой точке, по-моему, сходятся и педагогическая, и эстетическая составляющие школьного театра.

РЕПЕРТУАР ДЛЯ ШКОЛЬНОГО ТЕАТРА. КАК ВАРИАНТ

*С.В. Калямина, педагог дополнительного образования
Архангельск, МБОУ Гимназия № 6*

Задача статьи – на личном опыте рассказать о тех проблемах, с которыми сталкивается руководитель театрального кружка в рамках внеурочной деятельности гимназии. С самого начала хочу сказать, что статья носит скорее практический характер, чем теоретический.

Начну с того, что расписание занятий кружка полностью зависит от основной учебной деятельности, к этому добавлю непостоянный состав участников кружка и обязательную составляющую – 15 кружковцев в каждом классе. Возникает вопрос: кто и откуда взял такую цифру? С этого учебного года я взяла кружки на всю параллель, тем самым сократив количество кружков, хотя работы в результате меньше не стало. По факту у меня теперь шесть кружков, соответственно, получаю я в два раза меньше, а заниматься приходится как обычно: 12 раз в неделю по одному разу с каждым классом, а в марте опять предстоит выдать 12 мини-спектаклей.

Конкурировать внеклассной работе гимназии с учреждениями дополнительного образования сложно. Спортивные, музыкальные, хореографические и художественные школы – это серьёзно, и мы им не конкуренты. А вот за свои театральные постановки я полностью ручаюсь – они постоянно занимают первые или призовые места.

Ещё одна проблема школьных театров состоит в том, что для них нет руководителей и их никто не готовит. Школьными театральными кружками занимаются преподаватели литературы, библиотекари, равнодушные педагоги-любители. Отсюда и проблема с репертуаром, и непрофессионализм в постановках. Я несколько раз приглашала на практику студентов из Колледжа культуры, как могла агитировала за работу в школах города, но студенты предпочитают быть продавцами.

Тем не менее я люблю свой школьный театр, наше школьное творческое объединение «Книга на сцене», руководителем которого являюсь больше 10 лет. Когда зрители благодарят меня за постановку, а дети получают дипломы за актёрскую работу – это стоит того, чтобы продолжать работать.

Начну с главной проблемы – выбора репертуара. Моим фаворитом в инсценировании является Евгений Клюев, прекрасный современный сказочник, которого сравнивают с Г. Х. Андерсеном. В его сказках живут и общаются на вечные жизненные темы предметы, явления природы, насекомые и животные, есть даже «Тонкий аромат» и «Привет от старых штиблет». Его сказки вне времени и понятны всем возрастным категориям школьников. Есть среди них лёгкие в понимании, которые я предпочитаю ставить с 1–2-ми классами, – например, «Жёлтый Воздушный Шарик», «Кто такая Тишина», «Живая природа», «Сказки Простого Карандаша» и др. Для ребят 3–4-х классов есть сказки посложнее: «Ложка, мечтавшая о Барселоне», «Маленькая Снежинка», «Бал на мусорной свалке», «Деловое Письмо», «Коробочка с красками» и др. Школьникам очень нравятся эти истории. Они как бы отражают их настроения и переживания. Приём иносказания и аллегории ученики воспринимают с интересом

и воплощают на сцене с предельным старанием. В этом году мы впервые поставили с первоклассниками сказки Г. Остера из книги «38 попугаев». Получилось отлично.

Ещё один автор, произведения которого я люблю ставить, – это Сергей Козлов. Его сказки подходят для детей 1–2-х классов. Они очень просты для постановок. Рекомендую также брать для инсценировок стихотворения современных детских поэтов М. Яснова, Р. Мухи, А. Гиваргизова. Я делала литературно-музыкальные композиции по творчеству этих авторов. Также в прошлом году с второклассниками были поставлены «Алёнушкины сказки» Мамина-Сибиряка: «Молочко и Кашка» и «Козявочка». С третьеклассниками удачно идут рассказы М. Зощенко. А к 4-му классу ребятам уже становится интересно попробовать себя в драматических ролях. Для этой работы мы берём рассказы Ю. Яковлева («Игра в красавицу») и Ю. Ковалёва («Вода с закрытыми глазами»). К юбилею снятия блокады Ленинграда была поставлена литературно-музыкальная композиция «Я жить и вырасти хотел», в которую вошли отрывки из следующих произведений: «Дети Блокады» (М. Сухачёв), «Правдивая история Деда Мороза» (А. Жвалевский, Е. Пастернак), детские воспоминания детей-блокадников, стихотворения Ю. Воронова. Эта композиция по времени занимает целый урок, Урок истории. Перед тем как ставить композицию, с учениками были просмотрены и обсуждены материалы о блокаде: фотографии, воспоминания, документальные фильмы... Ученики были подготовлены к работе над таким серьёзным материалом, несмотря на то, что им на тот момент было по 10–11 лет.

Было у меня две попытки инсценировать А. Жвалевского и Е. Пастернак («Время всегда хорошее», «Бежим отсюда»). Авторы интересные, перспективные. Есть желание поставить «Смерть мёртвым душам» этих авторов, только пока не нашла ребят, с которыми воплещу свой замысел. Для 3-го класса один раз мы инсценировали сказку Т. Янссон «Всё о Мумитроллях». К этой инсценировке уже подключились родители, что всегда интересно и полезно. А в прошлом году для 3-го класса у Е. Шварца нашла пьесу 1938 г. «Кукольный город». Очень интересная история.

С 4-ми классами два раза инсценировала отрывки из «Вафельного сердца» М. Парр: «Возьмём папу в хорошие руки» и «Ной и его катер». Несмотря на то, что в этом произведении только два главных персонажа (девочка и мальчик), текст пришлось раздать всем участникам, которые теперь играли роли детей – жителей посёлка.

Сейчас с учениками одного из 4-х классов выбрали для постановки отрывок из книги «Собака Пёс» Д. Пеннака. А ученики 5-х классов – отрывок из пьесы В. Лебедева «До свидания, овраг» по одноименной повести К. Сергиенко. Такой выбор подтверждает известное высказывание М. Чудаковой: «Нет книг, которые читать рано. Есть книги, которые читать поздно. Есть книги, которые обязательно надо успеть прочесть».

Таким образом, я привлекаю детей не только к чтению, но и к общению друг с другом и с родителями. (На самом деле, наш репертуар названными произведениями не ограничивается, он гораздо разнообразнее.)

РС ГЕЙМ-СЦЕНАРИИ КАК СОВРЕМЕННЫЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ТЕОРИИ ДРАМЫ

*Ф.С. Нагимов, руководитель семинара очерка и публицистики
Москва, Литературный институт имени А.М. Горького*

В феврале прошлого года я неожиданно приобрёл новые регалии. Теперь я не просто скучный «препод литературного мастерства», а глава «Республики ШЛИТ»! Этим званием меня наградили сами дети, которые обожают наши занятия и, кажется, готовы вообще не уходить домой. Хотя изучаем мы с ними ту же литературу, что и в обычной школе. Но другим способом.

Наша «Республика ШЛИТ» (Школа ЛИТературного творчества) расположена на территории кабинета русского языка и литературы в Школе № 293 имени Твардовского. И началась она с того, что Литературный институт взял шефство над некоторыми московскими школами «с целью привлечения внимания к чтению и развитию творческих способностей у литературно одарённых школьников».

На первом же занятии я понял, что обучать моих подопечных на основе классических произведений – Гоголь, Островский, Чехов, Горький – нереально. Дети их попросту не знают, довольствуясь прочтением краткого содержания для ответа на уроке и мгновенно забывая его. А что им интересно, догадаться не трудно – все поголовно сидят в телефонах и айпадах, играя в виртуальные игры. И дело не в «душевной тупости», в которой старшие часто обвиняют молодое поколение. Просто детям сложно ощутить тонкий вкус литературы, так как с появлением виртуальной реальности появились более сильные и яркие раздражители «душевных рецепторов». Этот процесс подобен тому, как человек перестает ощущать вкус обычной еды, подсаживаясь на усилители вкуса (дети всегда предпочтут гамбургер обычному обеду). И вернуть эту чувствительность, научить их глубоко понимать классическую литературу можно только постепенно, поступенчато показывая зависимость того, что они понимают и любят, от того, что они пока не понимают, проводя аллюзии между теорией драмы, на которой построена виртуальная игра и те же пьесы Чехова или романы Достоевского.

Как известно, основу любой компьютерной игры составляет сценарий. Игра – живой роман, в котором именно ты сам – один из главных, а то и самый главный герой, то есть именно от тебя зависит то, как будет развиваться сюжет. Вот это чувствование себя главным героем и есть тот самый интерактив. И, по сути, для того чтобы дети почувствовали литературу, необходимо убедить их, дать им почувствовать свои же прототипы в классических произведениях. Увидеть в героях Толстого или Шекспира тех же героев любимой игры, а потом и самих себя.

Первым делом я решил выяснить, какая игра особенно близка большинству школьников и может стать хорошей основой для изучения теории драмы. Провёл опрос. Изучил результат. Так была избрана «The Last of Us».

Сценарий этой всемирно известной игры, официально выходящей в России под названием «Одни из нас», содержит все необходимые элементы теории драмы: исходное событие, архетипы героев, сквозное действие, гамартия, перипетия, сверхзадача и т. д. Действие игры

происходит в постапокалиптическом будущем на территории бывших Соединённых Штатов Америки. Суть: общество, выживающее в разорённых городах, спустя двадцать лет после глобальной пандемии, вызванной опасно мутировавшим грибком кордицепс. Сюжет концентрируется на путешествии главных героев – контрабандиста Джоэла и подростка Элли – из точки А в точку Б.

Интересно, что герои были не просто нарисованы, а именно сыграны с помощью технологии «захвата движения» (компьютерная технология, которая позволяет передать все движения и мимику реального актёра рисованному герою, благодаря чему картинка становится идеально «живой» и иллюзия – полноценной). То есть изначально создателям игры, так же, как и автору любого романа, необходимо было подобрать живых прототипов своим героям. А для этого нужно было по всем правилам литературы создать их **внешний и психологический портрет**. И авторы подошли к выполнению этой задачи со всей ответственностью и талантом. Именно поэтому «The Last of Us» так высоко оценена критиками за повествование, развитие отношений главных персонажей и убедительное описание ситуации постапокалипсиса.

Обсудив и осознав важность портрета героя на примере игры, мы с ребятами вспоминаем известные портреты из литературы и важность детали в описаниях. И тут им, наконец, становится понятно, почему такими «говорящими» штрихами являются «капризно вздёрнутая» губка маленькой княжны Болконской или неуклюжая близорукость «большого ребёнка» Пьера Безухова. Именно мысленная «прорисовка» персонажей любимой игры, понимание важности деталей их портретов позволяют детям самим заметить те же детали в описании классических героев.

Идём далее. Итак, постапокалипсис, повсеместная разруха прямо сейчас на экране. И где-то там, за пределами нашего видения, та самая «пандемия, вызванная опасно мутировавшим грибком»... Разбирая **исходное событие** игры, убеждаюсь, что слушатели сочувствуют и хорошо понимают его значение. Поэтому, не боясь утратить их внимание, снова перехожу к классике. А точнее, по той же схеме оглашаю исходное событие «Ревизора», которое режиссёр Товстоногов определил как «разворованный дотла город». Не будь этого, не устрасил бы чиновников приезд ревизора до такой степени, что мальчишку они приняли за важного государственного чиновника (можно обратиться к смерти отца в «Гамлете»; к продаже имения в «Вишнёвом саде»). И вот уже я вижу не скучающие, а понимающие глаза. Дети сами помогают мне, выискивая исходные события и поясняя их значимость. Им интересно!

Разбирая **сквозное действие** компьютерной игры (провести уникальную девочку из одного края Америки в другой), мы следом изучаем сквозное действие «Ромео и Джульетты» – смогут ли влюблённые обрести счастье.

Сверхзадача «The Last of Us» – спасти человечество от губительного вируса. А следом уже можно спрашивать слушателей о сверхзадаче «Грозы» или «На дне». А «Вий» изучать и проживать как увлекательнейший квест...

После подобного урока можно не сомневаться, что ребёнок не будет изумлённо вздрагивать, услышав необходимые в теории драматургии специальные термины. Мало того, он сам почувствует необходимость оперировать ими. И даже это не всё! Изучая в школе очередное «скучное» классическое произведение, изначально талантливый юный мозг применит к нему уже освоенные им инструменты разбора хотя бы просто из любопытства. (Проверено – работает!) И вот уже я слышу вполне разумные идеи, как превратить роман-эпопею «Война

и мир» в игру с историческим уклоном. А если это однажды произойдёт, не только талантливые дети, но и представители посредственной толпы, возможно, хотя бы будут знать в общих чертах, о чём произведение великого автора. А там, глядишь, и прочтут, хотя бы просто из любопытства.

Кстати, мы с ребятами продолжаем развивать этот теоретический подход. Так, после разбора всех пунктов интересной истории на примере игры «Последний из нас», я предложил своим школьникам поиграть в «Dungeons & Dragons» (вид настольной ролевой игры в жанре фэнтези). Суть её в том, что при определённой заданности картами-героями матрицы характера каждый выстраивает своего героя сам: в устной форме описывая действия своего персонажа и выбирая очередное действие, исходя из его особенностей. А сквозное событие зависит от судьбы – от брошенных кубиков. Эта игра отлично соответствует нашей задаче – развитие творческой жилки у одарённых ребят. Ведь именно от фантазии играющего зависит развитие сюжета. Семинаристы придумывают персонажей, их предысторию, двигают сюжет – чем это не литература?

Надеюсь, что по окончании этих занятий-игр мы совместными усилиями сможем уже сочинить вполне жизнеспособную, с точки зрения литературы, увлекательную фэнтези-историю. Но главное, я думаю, даже не в этом. Кто-то из моих семинаристов изберёт литературу своей профессией и напишет сценарий к простому ситкому или сложному артхаусному кино, или гениальный роман. А кто-то будет профессионалом совершенно в другом деле, но при этом – умеющим читать человеком. Главное в том, что все они научатся понимать суть литературы и видеть, осознавать её роль истока всего – даже самого виртуально-визуально-интерактивного в современной жизни.

Они научатся читать и глубже думать, пусть даже изначально просто играя.

ОПЫТ ПЕРЕНОСА ЛИТЕРАТУРНОГО ТЕКСТА НА СЦЕНУ

Е.В. Антушева, артист-кукловод

Архангельск, Архангельский театр кукол

Не будучи ни режиссёром, ни драматургом, я не чувствую себя вправе писать о художественных аспектах сценического воплощения литературного текста. Я могу лишь рассказать о своём личном опыте существования внутри литературного спектакля и – немного – о его создании.

Сегодня, когда на первые позиции выходит визуальный театр, театр рассказчика немного уходит в тень. Спектакли такого рода считаются слишком «традиционными», «перегруженными словом». Однако совсем этот жанр исчезнуть не должен, ибо сказительство, слово являются такой же древней составляющей театра, как и показ, изображение. Не все зрители легко считывают символику визуального театра – многим из них ближе и понятней именно слово, и с этим тоже нужно считаться.

Я не буду касаться спектаклей, поставленных по драматургическим произведениям, – речь пойдёт о спектаклях, основанных на художественной литературе. Они многочисленны, как многочисленны и приёмы обработки и воплощения текста на сцене. По ним пишут инсценировки, переносят в субтитры, в закадровый голос, убирают полностью, превращая в визуал. В этих условиях довольно необычно звучит вопрос: а возможно ли предложить зрителю авторский текст в неизменном виде – так, как он звучит в первоисточнике? Есть ли в этом смысл и будет ли то, что получилось в итоге, спектаклем?

Жанровое определение такого рода постановок – головная боль любого режиссёра. Для этого используются официальные и вызывающие тоску термины – «литературно-театральная композиция», «художественное слово», «литературный спектакль» и даже «театральное родительское собрание». Это, как мне кажется, лишь запутывает зрителя, не даёт ему представления о том, что именно ему предстоит увидеть, и зачастую отпугивает ортодоксальной формулировкой. С другой стороны, назвать «спектаклем» действие, где почти нет реквизита, декораций, сценического света и звука и артист лишь читает авторский текст, тоже не все считают возможным. И, опять же, это может вызвать вопросы у зрителя, ожидавшего эффектного зрелища: «Где обещанный спектакль?»

И всё же, как мне кажется, смысл делать такие постановки есть. Во-первых, в последнее время всё большую популярность набирает формат «сценических читок» – именно так зрителям и театральному сообществу сегодня принято представлять новую драматургию. В этом случае реквизит, костюмы, декорации также минимальны – и это работает на текст, делая его основным объектом внимания слушателя. Такого рода читки затем превращаются в эскизы спектаклей и собственно спектакли, зачастую сохраняя изначальный минимализм.

Во-вторых, не всякий материал можно достаточно легко и быстро превратить в «полноценный спектакль». И дело не только в стоимости постановки, но и в том, что сам этот материал может быть острым, экспериментальным, странным и необычным для театра – и далеко не каждое государственное учреждение решится на его постановку. Тогда как формат

«читки», «литературного спектакля» быстр и прост, не требует затрат, финансовых вложений и рисков и долго может существовать в качестве эксперимента.

В-третьих, неизменность авторского текста и его главенствующая роль в представлении максимально приближает его к зрителю, побуждая (как хочется надеяться и как показывает наш опыт) найти и прочитать произведение целиком. Эмоциональность актёрской подачи оживляет текст, переносит его из книги в пространство «здесь и сейчас», в диалог со зрителем. Не зря такие спектакли называют «разговорами от сердца к сердцу», ведь актёр в этом случае не может «спрятаться» за образ, костюм, декорацию, свет или музыку, а зрителя не отвлекают постановочные эффекты. Есть только слово, актёр и слушатель. И от полноты актёрского переживания зависит, увидит ли зритель на пустой сцене всё, что происходит, всё, что заложено в тексте.

В Архангельском театре кукол тематика таких спектаклей – отношения детей и родителей. Их неизменный режиссёр – Народная артистка РФ Светлана Михайлова. Первый спектакль такого рода – «Большим о Маленьких» – был поставлен почти 20 лет назад и в то время имел в Архангельске большой резонанс. «После спектакля защемило сердце. Захотелось бежать скорее к своему ребёнку, обнять его, сказать много нужных хороших слов», «В какой-то момент мне стало так горько и так стыдно, что захотелось сбежать, и стоило большого усилия воли остаться», «Всё то, что в спектакле, понятно и так, и знаем мы это. Только порой не хочется об этом думать, страшно об этом думать, и повод сбежать – ведь столько дел. А тут нельзя. Сиди, смотри, слушай!», «Буря эмоций – от смеха до комка в горле» – такие и многие другие отзывы тут же убедили театр в том, что это работает, что продолжать стоит.

Формат представления был прост: молодые артисты – выпускники молодёжной студии при театре. Костюмы – разноцветные комбинезоны, стилизованные под детские. Сценография – простые кубы, стремянка. Из реквизита – только мяч. Актёры перебрасывались им, взбирались на стремянку, садились на кубы – и рассказывали. Словно личные истории, звучали рассказы Веры Инбер про ответственного коммуниста, Льва Кассиля – про Бога и Оську, Виктора Драгунского – о светлячке... Многие рассказы, написанные от первого лица, воспринимались как личные исповеди. Этот формат близок к современному сторителлингу, за тем лишь исключением, что авторский текст доносился без пересказа, в неизменном виде, но при этом проживался «здесь и сейчас». Вместе с авторским текстом в спектакле присутствовал и своеобразный вербатим – слова и выражения детей, собранные артистами и работниками театра, звучавшие в промежутках между историями.

Несмотря на кажущуюся простоту, процесс работы над сценической интерпретацией литературных текстов достаточно долг и сложен. И здесь большую помощь оказала традиция, существующая в Архангельском театре кукол с 2007 года, – так называемые вечерние «чтения по понедельникам»⁵. Изначально они задумывались как волонтерские встречи артистов и педагогов театра со зрителями (в частности, будущими мамами), на которых читались и обсуждались бы книги для детей и про детей. Но со временем формат изменился: на эти встречи стали приходить психологи, педагоги, студенты, врачи и просто неравнодушные взрослые с детьми. И круг чтения тоже существенно расширился: прибавились и серьёзные классические тексты, фантастика, статьи на острые темы... Можно сказать, что это – возрождение

⁵ Более подробно об этом см. в журнале «Библиотека в школе» № 5, 2013 г. и № 11, 2016 г., а также в журнале «Искусство в школе» № 2, 2019 г.

традиций совместного чтения в семейном кругу, которое лучше любых других способов приобщает к чтению хорошей литературы и сводит воедино зрительский и читательский опыт.

Эта своеобразная «лаборатория», внутри которой театр встречается со зрителем, благотворна для обеих сторон. Театр получает обратную связь: тексты, которые планируются для сценического воплощения, проверяются на аудитории (пусть и просто чтением вслух), обсуждаются, уточняются направления творческого поиска. Зрители, приходящие на такие чтения, приобщаются к театру, ощущают свою причастность к его жизни и работе. Во многом благодаря этим встречам происходил отбор материала для спектаклей «Ребёнок XXI века – чудо или чудовище?», «Что это такое – быть ребёнком?..», «Они и Мы».

Так, спектакль «Ребёнок XXI века – чудо или чудовище?» появился спустя почти 10 лет. Темой на этот раз стали дети и литература нашего времени. Формат остался практически прежним, только на этот раз звучали произведения Р. Брэдли, Е. Таковой, Е. Мурашовой, А. Жвалевского и Е. Пастернак. И связывались отрывки не сценическими средствами, а поясняющими словами педагога театра М. Мельницкой. Поэтому можно сказать, что спектакль распадался на множество фрагментов, между которыми зритель мог вместе с педагогом поразмышлять над услышанным.

Следующий спектакль – «Что это такое – быть ребёнком?..» – появился в 2015 году. Самый минималистичный из всех (заняты всего два артиста), он посвящён теме детского видения мира. Поэтому при подборе материала рядом оказались произведения Веры Новицкой, писательницы начала XX века, и современных писателей Михаила Есеновского, Михаила Барановского и Юрия Вяземского. А эпиграфом (и названием спектакля) являются слова Корнелии Функе, автора «Чернильного сердца»: «Взрослые не знают, что это такое – быть ребёнком...» (пер. М. Рудницкого).

Формат спектакля позволил сделать его выездным, и это открыло неожиданные возможности. Его зрителями стали воспитатели и родители в детских садах городских окраин, учителя и родители в отдалённых школах, студенты педагогических вузов и колледжей, библиотекарши из области и воспитанники детских колоний, родители приёмных детей – то есть те категории людей, которым зачастую невозможно попасть в театр. Для многих из них это было первое и, возможно, единственное знакомство с театром. И каждый из них так или иначе услышал слова авторов и задумался над ними в меру возможности – это ли не результат? При этом в 2016 году спектакль принял участие в специальной программе Всероссийского фестиваля театрального искусства для детей «АРЛЕКИН» в Санкт-Петербурге.

Следующим (и самым масштабным) спектаклем этого цикла стал «Они и Мы», созданный в 2017 году. Тема спектакля – подростки и взрослые. В какой-то мере эта постановка вобрала в себя черты всех предыдущих. Подобно «Большим о Маленьких», в спектакле звучат живые голоса архангельских подростков – по просьбе работников театра они написали более 700 писем, где рассказали о своих отношениях со взрослыми. (В спектакль вошли далеко не все, но наиболее интересные впоследствии были опубликованы отдельной книгой «Они и Мы», вызвавшей резонанс в самых разных зрительских кругах – от школ до столичных писателей, психологов и театральных критиков). Подобно «Чуду и Чудовищу», спектакль «Они и Мы» основан в большей степени на современной литературе: в нём звучат тексты Д. Зицера, А. Жвалевского и Е. Пастернак, Е. Мурашовой. Как и в «Быть ребёнком», спектакль заостряет различия восприятия взрослого и ребёнка, болезненность происходящего. При этом постановочные эффекты – свет, звук, декорации (пусть и минималистичные), костюмы – выводят

спектакль из разряда «литературных». Это своеобразный гибрид вербатима, игрового и литературного спектакля. Его популярность в Архангельске велика: несмотря на то, что он идёт довольно часто, в зале на 200 мест всегда аншлаг.

Форму работы со зрителями этого спектакля подсказали сами зрители: их впечатления о спектакле и книге «Они и Мы» (письма подростков о взрослых) зачастую звучали как исповеди.

«Нашей семье очень понравилась идея постановки спектакля “Они и Мы” в виде литературного разговора с родителями и подростками... Есть над чем задуматься и поразмыслить. Мы за такие родительские собрания! Они очень нужны и важны, это как занимательный путеводитель по запутанному лабиринту человеческих взаимоотношений...» (родители и дети 8-го класса).

«...Посмотрев этот спектакль, можно многое понять, многое переосмыслить и, дай Бог, стать ближе к нашим детям» (школьный библиотекарь).

«“Они и Мы” – спектакль глубокий, но необычнее и сильнее, на мой взгляд, по восприятию “диалоги” подростков в книге, собранные театром кукол. Читая, я плакала и в то же время познавала, что дети порой умнее нас, они настолько тонко чувствуют и видят, а ещё они совсем не защищены... Нужно быть рядом. И очень хочется быть с ними на одной волне настолько, насколько это возможно» (искусствовед, мама).

«Удивительно, насколько лояльны и снисходительны подростки к нам, взрослым. Иногда они понимают, что “это возрастное и скоро пройдёт”, берут ответственность на себя за трудности общения. Очень хочется, чтобы появилась книга из писем взрослых» (педагог, мама).

«Осенью 2018 г. мне посчастливилось побывать на спектакле “Они и Мы” в Архангельском театре кукол. Спектакль абсолютно взрослый, без кукол, и он поразил меня. Возникло желание показать это представление всем родителям и всем учителям. ...Все должны посмотреть этот спектакль, чтобы глубоко заглянуть в сложный подростковый мир и оттуда попытаться ответить на вопросы: как же выстроить грамотное общение с нашими детьми, как уважать их стремление чувствовать себя взрослыми и свободными?» (Паата Амонашвили, доктор психологических наук, профессор, социолог, писатель).

«Мы считаем начинание Архангельского театра кукол очень важным для того, чтобы любящие друг друга люди начали учиться понимать друг друга» (Журнал «Искусство в школе» № 4, 2018 год, рубрика «Нужная книга»).

Было просто необходимо собрать все эти отзывы вместе. Эти письма – размышления взрослых о подростках и собственных проблемах в отношениях с ними, а также ободряющие отзывы самых разных специалистов – стали продолжением книги «Они и Мы», её второй частью.

Каждый спектакль, сделанный о наболевшем, обязательно найдёт своего зрителя, в какой бы форме он ни был поставлен. Пусть встреча с хорошей литературой произойдёт у зрителя на театральной сцене – главное, чтобы эта встреча состоялась. А эффект, который она будет иметь, – результат внутренней работы, которую театр не может сделать за зрителя. Опыт нашего общения со зрителем, их многочисленные отклики и искренние исповеди убеждают нас в том, что работу в этом направлении стоит продолжать.

ТЕАТР И ЧТЕНИЕ В СЕЛЬСКОЙ БИБЛИОТЕКЕ И СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

В.М. Филиппова, зав. сельской модельной библиотекой
с. П.-Покровское Оренбургской области

В настоящее время привлечение читателей в библиотеку стало насущной проблемой. Широкое распространение информационно-коммуникационных технологий вытесняет реального читателя из библиотеки. Читатель стал получать интересующую информацию из Интернета, обесценив тем самым потребность читать «традиционные» книги. Хотя практика работы нашей сельской библиотеки показывает, что школьники по-прежнему хотят читать бумажные книги, поскольку их, в отличие от электронных, можно поддержать в руках, полистать, послушать шелест страниц...

На примере нашей библиотеки хочу сказать, что нас радует желание родителей проводить семейный досуг в чтении книг вместе с детьми. Именно в семье происходит воспитание личности ребенка. Если чтение становится образом жизни взрослых членов семьи, ребёнок это интуитивно осознает и впитывает. Впечатления, полученные в детстве, остаются некой точкой отсчёта для нас на всю жизнь и реализуются уже в собственной семье.

К сожалению, далеко не все родители читают сами, не говоря уже о чтении вслух детям. Поэтому перед библиотекой стоит задача восполнить этот пробел в эстетическом и духовно-нравственном воспитании, доказать, что работа с книгой может быть связана не только с получением информации и приобретением нужных навыков, но и с развитием мышления, чувств и эмоций. Проведение «громких чтений» в библиотеке, на детских площадках сразу дало свои плоды: заинтересовались мамы, они пришли в библиотеку и стали читать вместе с нами и детьми, обсуждать книги, читать по ролям. Такой способ общения детей и взрослых в библиотеке прочно вошёл в нашу жизнь.

Вот с таких малых дел на базе нашей сельской библиотеки началось создание Театра книги «Подмостки», который во многом помогает решить проблемы чтения у детей и подростков. Это новый формат встречи с книгой. Через театр мы пытаемся прочесть с детьми то или иное произведение, знакомимся с писателем, вместе со зрителями переживаем происходящее на сцене. После спектакля многие хотят прочесть книгу.

Вся работа проводится на общественных началах, благодаря энтузиазму одного человека, бескорыстно любящего свою профессию. Библиотекарь понимает, что театр поможет детям решать многие проблемы, развивает навыки общительности, раскрывает творческий потенциал сельских детей и подростков, помогает полюбить книгу. Мы практикуем спектакли одного актёра. У нас есть талантливые подростки, которые прекрасно читают произведения наизусть. После спектакля отправляем видеозаписи на конкурсы – и побеждаем, что, несомненно, мотивирует юного читателя/зрителя.

Большая дружба завязалась у нас с Благотворительным фондом «Созидание». Организаторы присылают для юных читателей библиотеки не только книги и игрушки, но и развивающие игры, настольный театр по сказкам для малышей, кукол для кукольного спектакля по

сказке «Кот и лиса». Этот спектакль мы проигрываем с детьми в течение года и тем самым решаем многие задачи: улучшаем технику чтения, организуем семейный досуг, расширяем круг интересов детей, предоставляем читателям возможность творческой самореализации...

Театр книги в библиотеке – эффективная творческая форма для расширения читательской аудитории, продвижения книги и чтения среди детей и подростков. Наши зрители очень довольны, мы тоже, но существуют проблемы – начиная с нехватки реквизита, который приходится покупать или делать самим, до отсутствия финансовой поддержки. Многие работу Театра считают игрой, смотрят на всё происходящее с улыбкой, не воспринимают всерьёз. Думают, что это просто нравится библиотекарю, ну, а если нравится, так пусть сам всё и делает. Люди не понимают, что театрализованные спектакли в библиотеке помогают детям полюбить книги и чтение, играют большую роль в воспитании культуры чтения. Театрализованное представление – прекрасная возможность оживить литературного героя, а значит, оживить книгу, вызвать желание прочитать её. Делая спектакль, мы направляем книгу к зрителю, через спектакль ненавязчиво рассказываем юному человеку о любви и верности, о терпимости и милосердии, о доброте и мужестве...

Порой дети сами ищут произведение, по которому можно поставить спектакль. Но опять проблема: нет кукол, приходится самим мастерить их, на это опять уходит время; нет декораций. Хотя в отсутствии декораций можно найти свои плюсы: это позволяет развивать воображение у актёров и зрителей, небольшие тексты дают возможность зрителям вообразить недостающие декорации, костюмы персонажей.

Театрализованная форма обслуживания читателей в сельской библиотеке работает не только на её имидж, но и на перспективу, способна увеличить объёмы читательской активности, читаемости и посещаемости, популяризирует литературные произведения. Для местного населения библиотечные театры дают возможность непосредственно участвовать в культурной жизни села. В Театр книги мы принимаем всех детей, желающих участвовать в постановках, независимо от способностей – театр поможет их развить.

Расскажем ещё об одной инициативе. В нашем селе зародился замечательный фестиваль «Есенинская осень», который уже четыре года имеет статус районного праздника. Он собирает истинных любителей творчества самого деревенского поэта Руси – Сергея Есенина. К нам приезжают прозаики и поэты, музыканты и барды со всей области. На сцене нашего Дома культуры мы показываем театрализованные постановки по произведениям поэта. Праздник проходит на одном дыхании – зрелищно, эмоционально, радостно.

На протяжении многих лет в библиотеке работает «Клуб интересных встреч». Живое общение с писателями – прекрасный стимул для изучения литературного наследия Оренбуржья, расширения знаний по краеведению. Кто, как не сам автор, может донести до слушателя своё произведение?

Большой популярностью пользуется и районный конкурс «Читающая семья Оренбургского района». В это году одна из семей стала победителем районного конкурса – члены семьи оживили на сцене свои любимые книги, которые, по их мнению, обязательно должны входить в репертуар семейного чтения.

В школе у нас работает театральная студия «Петрушка». Совместно с библиотекой мы готовили спектакль «Проводы казака в армию». Начиная с дошкольного уровня, у нас формируется кадетская группа, которая плавно переходит в кадетский класс. Культура казачества отличается сохранением православных традиций, самобытным фольклором, литературой,

народной обрядовостью и воплощением образов казаков в различных видах искусства. Всем известно, что Оренбуржье – казачий край. Через литературу, театрализованные постановки мы стараемся донести до детей и подростков историю казачьей культуры.

Всё это делает библиотечную работу более разнообразной, насыщенной, интересной, способствует привлечению в библиотеку новых читателей/зрителей, делает её более близкой и открытой для населения, создаёт положительный имидж библиотеки. И если для этого пока надо одновременно быть массовиками-затейниками и грамотными руководителями детского чтения, петь, плясать, играть и читать, организовывать досуг и приобщать к книге и театру – мы будем это делать.

Литература

1. Воспитание молодёжи средствами культуры и искусства. – М.: Моск. институт социально-культурных программ, 2006.
2. Дивина Н.А. У нас всё получится! Реклама как форма библиотечной работы // Библиотека в школе. 2011. № 6. С. 12–13.

ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

О.В. Стукалова, д. пед. н., доцент

Москва, Институт художественного образования и культурологии РАО

Творческая активность старших школьников позволяет им предстать и создателями собственного творческого продукта – текстов, макетов, двигательного-художественных композиций, и читателями, зрителями, слушателями, ценителями искусства. Ю.М. Лотман пишет: «Современная точка зрения опирается на представление о тексте как пересечении точек зрения создателя текста и аудитории» [3, с. 179].

Полихудожественный анализ литературного произведения предполагает заострение внимания учащихся на том, как в тексте передана сенсорная информация, т. е. что герои видят, слышат, чувствуют. Например, для углубления сенсорного восприятия рассказа Л.Н. Толстого «После бала» перед учениками были поставлены следующие вопросы: «Упоминаются ли в этом рассказе ароматы? Если да, то какие и как это связано с идеей рассказа? Если нет, то почему автор упустил эту сферу ощущений?»; «В этом рассказе большую роль играют звуки. Какие звуки ты слышишь? Попробуй объяснить их связь с идеей рассказа»; «В этом рассказе много внимания уделяется описанию различных предметов одежды. Каким именно? Проанализируй связь этих деталей с идеей рассказа»; «На что похож танец Вареньки и её отца? Как ты думаешь, в этот момент мы находимся в том времени или это часть рассказа Ивана Васильевича? Обоснуй своё мнение»; «Какие цвета используются в рассказе? Наделены ли они символикой?»; «Как ты думаешь, почему в рассказе Ивана Васильевича так много, на первый взгляд, совершенно лишних деталей (цвет платья хозяйки бала, сапоги полковника и т. д.)? И лишние ли они?»

Важной частью анализа литературного произведения является анализ художественного времени и пространства текста. Время и пространство – сложные философские категории, поэтому целесообразно разбить эти общие вопросы на более мелкие и понятные. Например: «Как ты думаешь, почему Иван Васильевич точно указывает, когда был бал (кстати, когда?)»; «Проанализируй категорию времени в рассказе: выпиши все указания на точное время, подсчитай, сколько длится действие рассказа Ивана Васильевича, и т. д. Как связано описание времени с идеей рассказа?». Лингвистический анализ текста направлен на развитие у учащихся чуткости к слову: «Попробуй объяснить использование следующих слов: “дешёвенький” (веер), а не “дешёвый”, “пёрышко”, а не “перо” – почему так много уменьшительно-ласкательных суффиксов?»; «Во второй части рассказа (после эпизода “Когда я вышел в поле...”) не упоминается ни одного собственного имени. Почему?»; «Попробуй объяснить роль такой детали, как “талый снег”»; «Иван Васильевич называет группу унтер-офицеров с татаринном “шеством”. Почему он использует именно это слово?»

Во время обсуждения рассказа учащиеся также анализировали свои собственные впечатления, отвечая на вопрос «Какой эпизод рассказа произвёл на тебя самое сильное впечатление? Почему?» Свои впечатления они могли выразить и в модальности изобразительного искусства. Например, им предлагалось такое задание: «Нарисуй план “встречи Ивана Васи-

льевича с его судьбой» (во второй части рассказа). Пространство этого эпизода ограниченное или открытое?»

В начале заключительного урока по рассказу «После бала» учащиеся узнали о выразительном замечании одного из современников о глазах Л.Н. Толстого, о его особенном пристальном вглядывании в каждого человека. Во время такого урока, размышляя над портретом Толстого в период написания рассказа, ученики вспомнили о появившейся у писателя ещё в детстве мечте о «муравейном братстве» людей, любящих друг друга, братстве под общим небесным сводом. Интересно, что после получения такой сенсорной информации на вопрос «Как перекликаются раздумья автора о случае из жизни с сокровенным смыслом названия рассказа «После бала»?» учащиеся ответили, используя визуальные образы: «Бал – мир иллюзий, а жизнь иная. После бала – всё иное, тёмное». На этом уроке мы обратились к символике визуальных образов этого рассказа, например, символике предметов (бальные перчатки, пёрышко от веера Вареньки), поговорили об особой роли вещи (детали костюма) в художественной литературе (и культуре в целом) [2; 4]. Задания были построены как игра в разгадывание содержимого шкатулок: учащимся нужно было разгадать значения спрятанных в шкатулках предметов. В диалоге учащиеся раскрыли художественно-психологическое и символическое значение этих деталей. В такой беседе были сделаны выразительные и глубокие замечания. Например: «Пёрышко эфемерно, как любовь героя к дочери полковника» (Лена Сотникова).

Следующий этап урока – своеобразный *спектакль*. Пространство класса превратилось в зрительный зал – ученические столы и стулья были сдвинуты и образовали ряды, а в центре было сформировано пространство «сцены». На этом спектакле учащиеся показали домашние творческие задания, построенные на личной интерпретации образов Толстого в художественно-эстетическом видении учеников: макеты декораций по сюжету рассказа, музыкально-литературная композиция по тексту, в которой авторы (Алла Кретинина, Даша Атаулина) обнаружили глубокое понимание эмоционального накала рассказа, его ритмического рисунка и сумели найти точные образные соответствия стиля рассказа и музыки (Э. Григ «Пер Гюнт», М. Глинка «Вальс-фантазия»), музыкально-хореографическая постановка «бала» и другие эпизоды рассказа, представленные в модальности хореографии.

В процессе эксперимента применялся такой методический приём, как *театрализованная беседа*, предполагающая изначальную установку на условность происходящего. Так, беседа, посвящённая понятию «эпическое пространство», проходила как воображаемое путешествие. Перед классом был поставлен вопрос: «Что видели былинные богатыри перед собой?» Затем ученики находили эпизоды описаний пространства в тексте. После сопоставления этих фрагментов стало очевидным главное свойство эпического пространства – его вселенский масштаб: богатыри могли окидывать взглядом всю землю, как будто взирали на неё с огромной высоты. На уроках, посвящённых древнегреческому эпосу («Илиада», эпизод «Бой Ахилла с Гектором»), знания об эпическом пространстве обогатились. К выводу о масштабности эпического пространства добавилось понимание того, что создатель эпоса описывает реальное пространство, но осмысляет его с космических вершин – он видит грандиозность и великолепие природы, он преисполнен благоговения перед её торжественной красотой, ощущает целостность окружающего мира. Ученики анализировали пейзаж, на фоне которого разворачивается знаменитая погоня взбешённого Ахилла за своим врагом. Результатом этих размышлений стало заключение (на первый взгляд, неожиданное) о ненависти Гомера к войне. Действительно, природа

прекрасна, взгляд поэта как бы отдыхает от ужасов войны, но он пишет и о запустении, в которое пришли выстроенные троянцами купальни, о безлюдье и общем состоянии тоски. Время на опустошённых полях Трои как будто остановилось.

Обсуждение организовывалось после написания литературных сочинений, выполнения работ в модальности изобразительного искусства и *драматизаций*. Кроме того, мы обсуждали выступления чтецов, отмечая органичность интонации, выразительность жестикуляции, манеру исполнения в целом. Интересно, что после одного такого поэтического урока (тема «Любимые строки») многие пришли к выводу, что благодаря своим же товарищам смогли как бы заново увидеть знакомый текст, обратить внимание на те или иные строки. Показательно, что учащиеся предпочитали чтение без аффектации и нарочитой мелодраматизации (о важности собственной интонации см. работу А.П. Ершовой «Феномен театрального творчества школьников (анализ с эстетико-педагогических позиций)» [1]). Вот, например, как учащиеся оценивали выступления: «проникновенно», «музыкально», «выступающий очень тонко передал настроение стихотворения». Живое звучащее слово оказалось способным лучше раскрыть высокую поэзию, чем объяснения её особенностей и значения. Такие уроки помогают понять принцип полихудожественного подхода «Живое искусство» [5].

К обсуждениям творческих работ неоднократно привлекались специалисты. Так, на открытии семинаре, посвящённом организации пространства в «Горе от ума» А.С. Грибоедова, театральные макеты, эскизы костюмов, предметы бутафории, выполненные к семинару, обсуждали не только сами учащиеся, но и приглашённые со студии «Мосфильм» костюмер, гримёр, бутафор Е. Садовова, а также режиссёры Г. Хоситашвили (короткометражный фильм «Пантагрюэлисты», проект «Открытки» на канале «Культура») и В. Миньков (АТВ). Интересно, что мнения специалистов о работах во многом совпадали с мнениями учащихся. После выполнения эскизов к обложкам изданий романа (или отдельных его частей) «Героя нашего времени» М.Ю. Лермонтова авторы получили резюме консилиума специалистов: эскиз оценивали одноклассники, искусствовед (М.Г. Абакумова, сотрудник Третьяковской галереи), художник, книжный график (Г. Гринёва), член-корреспондент РАО, зав. лабораторией интеграции искусств ИХО РАО Б.П. Юсов. По мнению самих авторов, такие резюме позволили им открыть для себя собственные работы с неожиданной стороны. Так, Сергей Дьячкин сказал, что после прочтения отзывов ему захотелось доделать работу, «довести до ума», раскрыть то, что было заложено в первом, не слишком удачном эскизе. Инна Архипова решила перенести эскиз на большой формат.

Литература

1. Ершова А.П. Феномен театрального творчества школьников (анализ с эстетико-педагогических позиций) // В сб. Проблемы художественно-эстетической подготовки современного учителя. – Иркутск: Изд-во Иркутского гос. пед. ун-та, 1997. С. 238–252.
2. Кирсанова Р.М. Костюм в русской художественной культуре XVIII – первой половины XX вв. Опыт энциклопедии. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 1995.
3. Лотман Ю.М. Культура и взрыв. – М.: Гнозис, Издательская группа «Прогресс», 1992.
4. Топоров В.Н. Апология Плюшкина: вещь в антропоцентрической перспективе // В кн. Миф. Ритуал. Символ. Образ. – М.: Прогресс, 1995. С. 7–112.
5. Юсов Б.П. Интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников // Педагогика искусства: В творческом поиске. Материалы Всерос. совещания-семинара. Самара, 3–6 дек. 1996 г. – М. – Самара: ИЦЭВ РАО, Самар. ИПРО, 1996.

УРОК-МОНОСПЕКТАКЛЬ КАК ЦЕЛОСТНОЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДЕЙСТВИЕ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕНИЧЕСКОГО МОНОСПЕКТАКЛЯ «СЛОВО О ЧЕХОВЕ»)

О.В. Гальчук, к. пед. н.

Москва, Институт художественного образования и культурологии РАО

Пусть включения учащихся в диалог с искусством совпадает с юношеским поиском себя, обеспечивая подрастающей личности прекрасную возможность поиска своего места в современном мире. Нельзя не согласиться с мнением А.А. Мелик-Пашаева и З.Н. Новлянкой, что «чем выше мы поднимаемся по иерархической лестнице качеств, образующих художественную одарённость, тем тоньше должны быть методы нашего воздействия на ребёнка, тем более диалогичным должно становиться наше общение с ним» [3, с. 122].

Творческая литературная деятельность, направленная на познание художественного произведения через театр, позволяет формировать систему нравственных ценностей, углублять интеллектуальную, эмоционально-чувственную сферу личности, развивать социальную и культурную компетенции учащегося.

Необходимо отметить, что «театр у классной доски» – явление уникальное, которое надо оценивать по законам, созданным учащимися-творцами. Его необходимость продиктована новыми возможностями литературного образования в современной культурно-образовательной среде. Соединяя такие тонкие и сложнейшие явления, как урок литературы и театр, необходимо стремиться к их гармонии. В театральной педагогике есть общие закономерности процесса обучения творческой личности, провозглашённые К.С. Станиславским, которые целенаправленно и продуктивно можно использовать в целях воспитания творческой личности. Преподавателям литературы сегодня очень важно знать и понимать законы творчества, которые при грамотном применении могут привести учащихся к ярким художественным открытиям.

Выявление возможностей преодоления узкофункциональной направленности по освоению литературных произведений и теоретико-литературных понятий учащимися на основе целостного характера воспроизведения «акта искусства» в интерпретационной учебной деятельности позволяет: а) генерировать большое количество идей; б) реализовать творческий замысел того или иного проекта в контексте диалога искусств; в) зафиксировать внимание на том, что творческая деятельность учащихся, целью и смыслом которой является познание действительности через интерпретацию произведений искусства, имеет открытый, незавершённый характер и коррелирует с категорией саморазвития; д) выявить в качестве предпосылок креативности в структуре личности потребность в эстетических эмоциях и способность к творчеству, самовыражению.

Урок-моноспектакль как целостное художественно-педагогическое действие, в котором эмоции выступают одновременно содержанием, формой и методом познания художественного смысла произведения, становится сегодня актуальной педагогической потребностью.

Нешаблонная творческая деятельность «актёров», «режиссёров», «зрителей» ученического спектакля на таком нетрадиционном уроке литературы ориентирована на постижение художественной прозы или поэзии средствами театра. Театрализация – организация единого действия на основе драматургического (литературного) и режиссёрского замысла, подчиняющего себе все составляющие происходящего, – становится основой урока-спектакля.

Исходя из ведущей роли эмоций в художественной педагогике, эмоциональная драматургия урока-моносpectакля рассматривается нами как движение от эмоционального содержания искусства к художественно-драматургической идее урока, как генеральный принцип организации художественной деятельности учителей и учащихся на уроках литературы в контексте диалога искусств, направленный на эмоционально-проективное осмысление учащимися своего духовного мира. «Принцип монодрамы» Н.Н. Евреинова позволяет решать задачи формирования и развития интеллектуальных умений не только творческого, но и критического мышления (аналитического, ассоциативного, логического, системного, самостоятельного). Особого упоминания здесь требуют следующие умения: ставить эксперименты (в нашем случае – моносpectакли), генерировать новые идеи, возможные пути поиска решений, оформления результатов, работать индивидуально и в коллективе, решая познавательные, творческие задачи в сотрудничестве, исполняя при этом разные социальные роли, владеть искусством и культурой коммуникации.

Благодаря диалогу искусств – театра (условность атрибутов, особенность актёрского мастерства, режиссёрские умения, цвет, звук, декорации) и литературы (повествовательность, сюжет, образы-характеры, конфликт, композиция, жанр, авторская позиция), – воплощающемуся в адекватной ученической интерпретации, моносpectакль на уроке литературы позволяет не только расширить поле творческой деятельности учащихся, но и создать неповторимую для них художественно-творческую среду.

Такой моносpectакль требует глубокого понимания и серьёзного отношения со стороны преподавателя. Необходима кропотливая планомерная работа, обеспеченная соответствующим знанием в данной сфере. В учебной практике используют следующие виды моносpectакля: перенесённые на сцену мемуары или исторические эссе, посвящённые одной значительной личности, инсценировки классических литературных произведений, написанные для одного исполнителя, пьесы, созданные специально для монотеатра, нарезки из классических литературных и театральных монологов, демонстрирующие разнообразие возможностей артиста, и т. д. Учащиеся-«зрители» в рамках обсуждения спектакля, а также письменных работ (рецензия, отзыв и пр.) учатся не только творчески осмысливать художественную идею на основе авторской позиции и выражать отношение к прочитанному произведению, но и, совершенствуя умения анализа литературного произведения как художественного целого, интерпретировать свои литературно-театральные взгляды на взаимосвязи и взаимозависимости явлений искусства.

Учащийся-«режиссёр» и учащийся-«актёр» моносpectакля на уроке литературы для воплощения своего творческого замысла должны глубоко погрузиться в литературный сюжет или мемуарные источники об исторической личности, биографию которой они решили интерпретировать на импровизированной сцене у классной доски, чтобы прояснить первичные условия, найти тайные (завуалированные) художественные смыслы, психологические интриги, взрыв чувств, образы, звуки и запахи, чтобы суметь воплотить всё это в яркой и эмоциональной постановке. Создание режиссёрской экспликации, написание авторского

сценария монопьесы по художественному произведению позволит им научиться мыслить нестандартно, интерпретировать и импровизировать на литературном материале из школьной программы, утверждая себя как неординарную личность.

Проиллюстрируем всё вышесказанное на конкретном примере.

Цели урока-моноспектакля «Слово о Чехове» состояли в том, чтобы познакомить учащихся с фактами биографии, творчеством и личностью писателя и драматурга А.П. Чехова, углубить знания учащихся в области литературы и театра рубежа XIX–XX вв., определить понятийный статус *Genius loci* («Гений места») как точки пересечения культурных эпох в истории русской классической литературы и русского драматического театра.

Для достижения этих целей потребовалось последовательное решение следующих задач: внимательно изучить переписку А.П. Чехова с О.Л. Книппер-Чеховой, выявить точки пересечения культурных эпох как знаки в истории русской классической литературы и русского драматического театра, выявить специфику знака *Genius loci* как сущностную характеристику русского театрального искусства, рассмотреть диалог культур как диалог личностей – актрисы МХТ О.Л. Книппер-Чеховой и драматурга А.П. Чехова, художника слова Чехова и учащихся – через аспект сохранения и актуализации ценностей русской классической литературы и русского драматического театра.

О.Л. Книппер-Чехова – личность в истории русского драматического театра легендарная. Учащуюся Софью Рахманову привлёк тип «чеховской женщины», воплощённый ею на сцене (Аркадина в «Чайке», Елена Андреевна в «Дяде Ване», Маша в «Три сестры», Сарра в «Иванове» и Раневская в «Вишнёвом саде»), скрытый драматизм её судьбы, стойкость и гибкость натуры, сознание долга – прежде всего как долга жить. А затем Софья заинтересовалась перепиской Чехова с его женой.

Круг событий художественной жизни, о которых пишут друг другу Чехов и Книппер-Чехова и о которых рассказывается в моноспектакле, очень широк. Первый период истории Художественного театра предстаёт в их письмах как часть общей культурной панорамы России на рубеже веков. Воспитывающее значение его эстетики для себя признаёт и учащаяся в непростой, но очень важной для себя роли Ольги Леонардовны Книппер-Чеховой: «Я как-то поняла, какая я актриса, уяснила себя самой себе. Спасибо тебе, Чехов!»

Моноспектакль на уроке литературы побуждает учащихся-творцов (выступающих в роли актёров, режиссёров, авторов инсценировки) и учащихся-зрителей соотносить собственно художественные трактовки – «акт искусства» (Л.С. Выготский) – с авторским видением, тем самым вступая в диалог с художником слова, его окружением, произведением и героями.

Литература

1. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: АСТ, 2018.
2. Евреинов Н.Н. Введение в монодраму / Евреинов Н.Н. Демон театральности // Сост., общ. ред. и комм. А.Ю. Зубкова и В.И. Максимова. – М.; СПб: Летний сад, 2002.
3. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Ступеньки к творчеству. – М.: Искусство в школе, 1995.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ТЕАТР И ШКОЛА: ДИАЛОГ И ИНТЕГРАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

П.С. Жихарев, актёр, режиссёр

Москва, Государственный Академический Малый театр, Высшее театральное училище (институт) им. М.С. Щепкина при Государственном академическом Малом театре

Театр для актёра – храм. Это его святилище!

Твоя жизнь, твоя честь – всё принадлежит
бесповоротно сцене, которой ты отдал себя.

Твоя судьба зависит от этих подмостков.

Относись с уважением к этому храму и

заставь уважать его других,

священнодействуй или убирайся вон.

Михаил Семёнович Щепкин

Театр – уникальное явление мировой и национальной культуры. На протяжении трёх веков российская профессиональная театральная школа накопила огромный опыт, который сегодня востребован современной общеобразовательной школой. Взаимодействие ведётся на уровне диалога и интеграции. Творческие встречи учащихся с режиссёрами и актёрами в стенах образовательных организаций, уроки-спектакли и моносспектакли у классной доски по различным учебным дисциплинам, профессиональное консультирование деятелями театрального искусства учебных проектов театральной направленности и др. – явления совсем не редкие в современном образовательном пространстве в контексте диалога искусств, деятельными участниками которого являются учащиеся. И это не случайно, так как именно с юных лет начинался путь на сцену для многих выдающихся русских актёров и режиссёров прошлого и настоящего.

Так, например, юный М.С. Щепкин побывал на любительском спектакле по опере «Новое семейство» Сергея Вязмитинова, который в тот день давали в доме графа Г. Волькенштейна. Это была первая постановка, увиденная будущим великим актёром, и, как он написал позже, «я не знал, что в этот вечер решится вся будущая судьба моя».

Малый театр, на сцене которого Щепкин дебютировал почти два века назад, в 1824 г., имеет славную историю, также тесно связанную с российским образованием. В 1756 г., после указа императрицы Елизаветы Петровны, последовало учреждение российского театра в Санкт-Петербурге, а вскоре при Московском университете был открыт театр, актёрами которого стали его студенты. В 1759 г. в Москве был создан русский публичный театр, отданный в ведение Московского университета под управление директора университета, поэта и драматурга М.М. Хераскова. Театр просуществовал недолго, но на его основе впоследствии была сформирована первая постоянная труппа в Москве [4].

«Московские ведомости» поместили объявление о первом спектакле в Малом: «Дирекция Императорского Московского театра чрез сие объявляет, что в следующий вторник 14 октября сего года будет дан на новом Малом театре, в доме Варгина, на Петровской площади, для открытия онаго спектакль 1-й, а именно: новая увертюра сочин. А.Н. Верстовского, впоследствии во второй раз: “Лилия Нарбонская, или Обет рыцаря”, новое драматическое рыцарское представление-балет...” [5].

Школьная театральная педагогика берёт своё начало в профессиональной театральной педагогике. В конце XIX столетия меняется взгляд на подготовку актёров, на школу, поскольку обучение профессии начиналось с детского возраста. Эту проблему обозначает русский и американский драматург, режиссёр и артист-новатор, один из первых кинематографистов России, теоретик театра Б. Глаголин в очерке «Новое в сценическом искусстве». Он пишет, что театральная школа, воспитывая художественный вкус, «не должна стеснять и свободу молодого, незрелого творчества, памятуя, что “смысл глубокий в грёзах детских есть”, и что школы должны существовать для охраны свободы развития, а не для его ограничения» [3, с. 58]

Рассмотрим некоторые аспекты создания театральной постановки как учебного процесса для будущего актёра, которые можно использовать и в школьной театральной педагогике.

Актёр – человек, создающий роль в спектакле. Каждое исполнение роли – априори уникальное, так как зависит от огромного количества факторов и условий. Практически невозможно найти «эталонную» роль, с помощью которой можно измерить качество того или иного исполнения.

Художественное качество – слишком индивидуально изменчивый критерий. Единственный критерий, которым можно относительно объективно измерить конечный продукт актёрской работы в спектакле, – успешность. Успешной является роль, после которой у режиссёра возникает желание и далее работать с сыгравшим её актёром. Ещё более успешным является то исполнение, после которого подобное желание возникает не только у постановщика данного спектакля, но и у других режиссёров, увидевших спектакль. Максимально успешным является исполнение, после которого большое количество зрителей захотят узнать имя актёра и увидеть другие его работы (о такой роли говорят, что «на следующий день актёр проснулся знаменитым»).

Когда мы называем Михаила Щепкина великим актёром, мы можем вообще не знать, как именно он играл (каким голосом он говорил текст, какие мизансцены выполнял, как он пластически существовал, как часто и насколько долго «подвешивал паузы» и т. д.). Мы знаем, что его исполнение настолько нравилось зрителю, что его выкупили из крепостных, что он играл на сцене императорских театров, что ему доверили учить будущих актёров в театральном училище. Именно из этих фактов мы делаем вывод, что Михаил Щепкин был великим актёром. Мы можем хоть сколько-нибудь точно измерить не саму игру, а степень её воздействия на зрителя.

Получается, цель, которую студент должен найти в начале работы над ролью, не лежит в плоскости «художественной ценности», она лежит в плоскости успешности.

Вопрос: какой именно успех должен быть у этой роли? Ведь совершенно не обязательно актёру просыпаться знаменитым после любой роли. Возможно, ему нужно понравиться режиссёру, чтобы закрепиться в конкретном театре, а это вполне может мешать художественной ценности самого спектакля. А ещё актёр может поставить себе задачу понравиться

художественному руководителю театра, когда тот будет отсматривать спектакль перед премьерой. В таком случае ему совершенно не обязательно нравится режиссёру-постановщику или даже зрителям, а надо знать вкус художественного руководителя и соответствовать ему в своем исполнении. Ну и, наконец, вариант расчёта на зрительский успех. Тут можно вообще не делать поправок на режиссёра-постановщика и, ежели актёр уверен в своих силах, работать над ролью полностью самостоятельно.

Проблема в современном театральном образовании заключается в том, что педагог по мастерству актёра является ещё и режиссёром-постановщиком. Таким образом, он учит будущих актёров только алгоритму работы, рассчитанному на успех у режиссёра-постановщика. Ему не выгодно учить студента обходить свои же методы работы. Отчасти это решается тем, что в театральном институте несколько педагогов и студенты обычно заняты в нескольких дипломных спектаклях, т. е. они имеют возможность проходить школу разных режиссёрских методов достижения результата, однако не все заняты в нескольких спектаклях (особенно в больших ролях) и далеко не все студенты осознают, что различные педагогические алгоритмы работы над ролью не запутывают их учебный процесс, а дополняют его.

В условиях современной «рыночной» экономики, затрагивающей, в частности, и театральную сферу деятельности, данная проблема встаёт особенно остро. Режиссёром театрального или кинопроекта сегодня может быть назначен человек, не имеющий никакого профильного образования, но имеющий свой художественный взгляд на конечный результат. И профессиональному актёру необходимо уметь понять, чего этот режиссёр хочет и как этого достигнуть.

Сегодня, для того чтобы научить студента выбирать цель работы над конкретной ролью и необходимую методологию, которая может привести к ожидаемому результату, педагог должен сам систематизировать и структурировать возможные алгоритмы работы над ролью. И только после этого предложить данную схему студентам для самостоятельного развития. Догматический подход к обучению, когда педагог даёт студентам одну методологию, с которой лично ему удобно работать при постановке дипломного спектакля, стремительно устаревает.

Литература

1. Балина И.Д. Творческое развитие учащихся в процессе литературно-театральной деятельности // Проблемы творческого развития личности в системе образования. – М.: ИХОиК РАО, 2018. С. 95–102.
2. Гальчук О.В. Моноспектакль на уроке литературы. – Смоленск: Маджента, 2012.
3. Глаголин Б.С. Несколько слов о детском театре. Сб. Сказка. – Саратов, 1906.
4. Дмитриев Ю.А. Государственный академический Малый театр: Очерки. – М.: РОС-СПЭН, 2011.
5. Малый театр [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.maly.ru/pages?name=history> (Дата обращения: 10.10.2019).

РОЛЬ ТЕАТРА В ВОСПИТАНИИ И РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

Т.Н. Хриптулова, к. филол. н., доцент

Смоленск, Средняя школа № 21 имени Н.И. Рыленкова

Воспитание и развитие творческой личности учащегося на уроке и внеклассной деятельности по литературе – одна из приоритетных в педагогической деятельности современного словесника.

Литературное творчество – написание сочинений разных жанров – обеспечивает формирование творческой личности через учебную деятельность. Вместе с тем, как отмечают исследователи, «происходящие в науке и жизни процессы, положительные и отрицательные последствия стандартизации образования на время послужили как бы оправданием для снятия вообще как таковой проблемы школьного сочинения, а вместе с ней – и проблемы интерпретации читателем-школьником художественного произведения, а, ведь именно в процессе интерпретационной деятельности раскрывается природа искусства и природа взаимодействия читателя и художественного текста» [5].

Театр как феномен искусства играет особую роль в школьном образовании, в частности, в создании творческого процесса на уроке литературы в контексте диалога искусств. Диалог искусств – литературы и театра – позволяет «перевести» литературное произведение на язык сценического искусства в разнообразных творческих формах и приёмах: выразительное чтение, устное словесное рисование, чтение по ролям, мизансценирование, инсценирование, написание режиссёрской экспликации будущего спектакля и пр.

Урок-спектакль и урок-моносpectакль, обеспечивающие максимальное постижение авторской концепции изучаемого на занятии художественного текста и побуждающие театрально мотивированных и одарённых учеников к его творческому прочтению с последующим изложением на бумаге, например, режиссёрской экспликации сценической версии этого произведения, становятся неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса общеобразовательной школы.

Моносpectакль на уроке литературы, представляя собой синтез искусств, равноправие драматического, литературного, музыкального и художественного начал, требует глубокого понимания и серьёзного отношения со стороны преподавателя.

Воспитание и развитие творческой личности учащихся на уроках литературы целесообразно осуществлять посредством использования системы дифференцированных заданий (режиссёрская экспликация прочитанного художественного произведения, создание иллюстраций к литературному тексту, создание эскизов костюмов для будущего спектакля, постановка спектакля или моносpectакля на импровизированной сцене у классной доски, отзыв или рецензия на просмотренный ученический или профессиональный спектакль и др.), организующих деятельность учеников в процессе филологического обучения в контексте диалога искусств. Дифференцирование творческих заданий, связанных с интерпретаций про-

читанного учащимися текста в рамках ученической театральной постановки, должно быть основано на различных принципах: по степени сложности, по характеру и формам выполняемой деятельности, по характеру активизируемых способностей и пр.

Так, например, авторская интегрированная программа внеклассной учебной деятельности по литературе в контексте диалога искусств «Мастерская моноспектакля» – один из возможных путей развития творчества детей в современных условиях общеобразовательной школы в контексте диалога литературы и театра. Она ставит своей целью, во-первых, погружение в атмосферу театра как феномена искусства (знакомство с процессом возникновения, становления и развития театра и монотеатра), во-вторых, формирование навыков грамотного художественного анализа произведений литературного и театрального искусства, создание ученического моноспектакля – от режиссёрской экспликации до премьеры на уроке литературы.

Задачи программы:

- дать представление о развитии искусства в контексте общеисторического движения мировой художественной культуры;
- направлять развитие эмоциональной и интеллектуальной сферы личности учащихся на создание «актов творчества» (Л.С. Выготский) и постижение «новой гармонии» (А.А. Ахматова);
- сформировать творческую образовательную среду работы ученического коллектива на основе принципов школьной театральной педагогики [2, с. 37].

Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством и путь творческого развития личности, позволяющая соотносить собственные художественные трактовки с авторской концепцией, – одно из важнейших направлений при лингвистической работе над художественным текстом и последующем осуществлении «транскрипции» текста недраматического произведения в драматическую форму в рамках подготовки ученического моноспектакля [4, с. 76–82].

Развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника в процессе литературного образования носит деятельностный, диалоговый, открытый, ценностно-смысловой характер, позволяющий учащемуся пройти нелёгкий, но интересный путь от работы по образцу к самостоятельной творческой деятельности в контексте диалога искусств.

Художественно-творческая деятельность в рамках ученического моноспектакля на уроке литературы играет важную роль в становлении личности подростка, решившегося выйти на импровизированную сцену у классной доски. Например, участие в Конкурсе ученических режиссёрских экспликаций «Театр у классной доски» в рамках Всероссийского научно-просветительского проекта «В поисках художественных открытий» и Фестивале ученических моноспектаклей «Ступенька к сцене» позволило творческим учащимся школы № 21 им. Н.И. Рыленкова г. Смоленска Даниле Исаеву и Ярославе Нурбагандовой не только продемонстрировать приобретённые коммуникативные, речеведческие, литературно-театроведческие компетенции при создании текста – режиссёрской экспликации ученического спектакля по изучаемому в школе литературному произведению, – но и проявить свои театральные способности в рамках моноспектаклей по произведению Н.В. Гоголя «Тарас Бульба».

Выполнение учащимися литературно-творческих заданий при создании учебного моноспектакля свидетельствует о том, что школьники усвоили требования к интерпретации про-

изведений литературы: следование содержанию, знание функций художественной формы, возможность полагаться на собственный эмоционально-чувственный опыт и пр.

В заключение отметим, что, по мнению педагогов-практиков, методистов, исследователей, «обозначенные пути по выявлению и развитию творчески одаренных детей и подростков, частью которых стали интегрированные программы “Мастерская моноспектакля”, “Литературно-театральная ШТУДиЯ (Школа Творчества, Увлеченности, Дарований и Я)”, “Диалог литературы и театра: от Грибоедова до Чехова” и авторский курс “Урок литературы в контексте диалога искусств: от концептуального замысла к механизму реализации”, позволили преподавателям в рамках площадки “Образование – Театр” не только полнее использовать творческую индивидуальность учащегося и дополнить методику преподавания литературы новыми элементами театральной педагогики (в частности, уроком-моноспектаклем), но и получать необходимое научно-методическое консультирование, в том числе и по методикам выявления одарённых и талантливых школьников, разработкам образовательных траекторий и пр.» [3, с. 102].

Литература

1. Бахтин Н.Н. Театр и его роль в воспитании // Русская школа. 1913. № 9. С. 113–213.
2. Гальчук О.В. Интегрированная программа «Мастерская моноспектакля»: методический аспект // Педагогика искусства. 2017. № 3. С. 36–42.
3. Гальчук О.В. Современные направления выявления и развития творчески одарённых детей и подростков // Педагогика искусства. 2018. № 2. С. 95–102.
4. Ядровская Е.Р. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством и путь творческого развития личности // Известия РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. № 113.
5. Ядровская Е.Р. Развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника в процессе литературного образования (5–11-е классы): монография. – СПб: ООО «Книжный Дом», 2012.

Часть 4

Театральная, телевизионная и кинодраматургия сегодня

«РОССИЙСКАЯ БЕДА» НА ФРАНЦУЗСКОЙ СЦЕНЕ: СОВРЕМЕННАЯ РЕЦЕПЦИЯ «РЕВИЗОРА» Н.В. ГОГОЛЯ ВО ФРАНЦИИ

Е.Г. Баранова, к. филол. н., доцент

*Нижний Новгород, Нижегородский государственный лингвистический
университет*

«Ревизор» занимает особое место на французской театральной карте. Вплоть до конца XX в. сценическая судьба пьесы во Франции складывалась достаточно сложно. Гоголь долгое время оставался для французов в тени других русских классиков, что знаменитый литературный критик Э.-М. де Вогюэ объяснял ярким национальным колоритом его творчества. И если «Тарас Бульба» и «Мёртвые души» постепенно, во многом благодаря активной переводческой и критической рецепции, завоевали популярность у французских читателей, гоголевскому театру повезло гораздо меньше – вплоть до конца XX в. можно говорить лишь о единичных французских версиях «Ревизора», «Игроков» и «Женитьбы». Затем ситуация резко меняется – с 1990-х гг. во Франции осуществлено несколько десятков постановок гоголевских комедий, в первую очередь «Ревизора».

На наш взгляд, всплеск интереса к пьесе во многом объясняется публикацией её нового перевода, выполненного А. Марковичем. Единственный существовавший до этого полный перевод пьесы на французский язык, сделанный в 1851 г. П. Мериме, весьма далёк от оригинала. Во-первых, французский писатель владел русским литературным языком не в той степени, которая позволила бы ему понять все тонкости текста оригинала, поэтому его «*L'inspecteur général*» (французское название пьесы) изобилует неточностями, пропусками и фактическими ошибками. Во-вторых, Мериме, как следует из его статьи о Гоголе [2], стремился, в первую очередь, сохранить национальный колорит «Ревизора», для чего использовал стратегию дословного перевода.

Андре Маркович, называющий себя «русским по слуху и культуре», главной переводческой задачей считал передачу психологического основания действия, которым является, по его мнению, «дьявольская» пустота: «Ревизор выступает в пьесе своеобразным индикатором. Неважно, существует он или нет, достаточно верить в него, чтобы выявить какие-то вещи. Так, для Гоголя дьявол выявляет хаос внутри нас. Во всём гоголевском творчестве центральным является образ пустоты. <...> Это водоворот, затягивающий в себя всё и вся» [1]. Помимо сложнейшей социально-психологической проблематики пьесы, переводчик стремился, в отличие от архаичной и мало приспособленной к произнесению со сцены версии Мериме, передать живую разговорную интонацию.

В переводе Марковича гоголевский текст ярко и многообразно зазвучал в постановках французских режиссёров. Представляется интересным рассмотреть особенности художественного осмысления пьесы во Франции конца XX – начала XXI вв. на примере двух постановок, получивших наибольший зрительский резонанс и абсолютно различных по режиссёрскому решению.

Постановка Жана-Луи Бенуа, для которой, собственно, и был выполнен перевод А. Марковича, с огромным успехом шла несколько лет в театре Комеди-Франсез и получила самую престижную театральную премию Франции – «Мольера» – за лучший спектакль 1999 г. Это первая на французской сцене попытка показать не фарс или водевиль из экзотической русской жизни. Сохраняя некоторые узнаваемые детали быта России XIX в. (шапки и шубы), режиссёр включает Гоголя в хорошо знакомый французскому зрителю культурный контекст. Зрительный ряд спектакля решён в стилистике карикатур О. Домье: во внешнем облике актёров легко узнаваемы острые пластические характеристики его типажей – парижских обывателей (острые носы, огромные животы, характерные причёски и позы).

Для Бенуа, выводящего на первый план общечеловеческий характер пьесы, «Ревизор» является, в первую очередь, трагикомедией нравов: «Здесь есть всё: жестокость, глупость, хитрость... Всё это венчает полная неспособность представить, что другие люди не похожи на тебя, а значит, могут быть свободными» [3]. Стремясь передать весь спектр жанрового разнообразия гоголевского текста, режиссёр соединяет гротеск и буффонаду с трагикомедией.

Гротескная стилистика отличает не только зрительный ряд, но и трактовку центрального образа спектакля. Хлестаков в исполнении Д. Подалидеса – безумец и сумасброд, буквально врывающийся в сонное болото провинциального города и постепенно вовлекающий в водоворот своего безумия весь город. Утрированная, эксцентричная манера его игры в начале спектакля резко контрастирует с классической игрой остальных актёров. По мере развития интриги темп действия ускоряется до предела, размеренная декламация уступает место карикатурно преувеличенной манере речи. Атмосферу нарастающего безумия усиливают катающаяся по сцене печь-буржуйка и нелепые действия мечущихся лакеев. Стремясь с помощью этих приёмов передать нарастающее чувство страха, режиссёр одновременно превращает многие ключевые сцены в буффонаду, и таким образом действие постоянно балансирует на грани между трагическим и комическим. Трагизм достигает предельного накала в финальной немой сцене, когда Марья Антоновна срубает головы чиновникам, которые к этому моменту уже напоминают по манере игры марионеток, карикатурно изображающих себя самих в начале пьесы. Таким образом, в режиссёрской концепции Ж.-Л. Бенуа реализуется центральная в «Ревизоре», с точки зрения переводчика, идея пустоты: появление Хлестакова делает очевидными пороки и хаос в мёртвых по сути душах обитателей уездного города.

В «Ревизоре», идущем с 2015 г. в парижском Театр де ла Тампет, Паола Джусто воплощает идею пустоты, заменяя живого актёра в роли Хлестакова марионеткой. Такое сценическое решение весьма неоднозначно. С одной стороны, по точному замечанию Ю. Манна, Хлестаков – самый многогранный и трудный образ пьесы [4, с. 226], следовательно, сведение его к марионеточной фигуре значительно обедняет психологический потенциал произведения. С другой стороны, такое сценическое решение позволяет по-новому раскрыть гоголевскую «миражную интригу». Ложным ревизором, являющимся здесь метафорой политической власти, по очереди управляют все актёры. В начале спектакля это притворяющийся слугой Хлестакова Осип (единственный персонаж в спектакле, реально оценивающий происходящее), затем дёргать «ревизора» за ниточки начинают и другие актёры, внешний облик которых также близок к марионеточному – накладные носы и эксцентричные парики, грим и манера игры очевидно напоминают персонажей комедии дель арте. Так реализуется идея всеобщей подмены и манипуляции в политике (люди у власти – марионетки, которыми управляют другие марионетки).

Подчёркивая всеобщий характер этой проблемы, режиссёр изымает действие из исторического и национального контекста: оно происходит, как указывается в анонсе, «где-то между Россией и Аргентиной» (П. Джусти – аргентинка по происхождению), некоторые персонажи говорят с испанским и итальянским акцентом. Кроме того, в спектакле используются средства выразительности, отсылающие к самым различным культурам: аргентинское танго, итальянская комедия дель арте, аллюзии на Г. Ллойда, Ч. Чаплина, Л. де Фюнеса и других актёров.

Несхожие по сценическому решению, версии Ж.-Л. Бенуа и П. Джусти позволяют увидеть общие тенденции, характерные для восприятия «Ревизора» в современном французском театре. Появление нового по концепции перевода А. Марковича в 1999 г. вызывает огромный интерес к пьесе и позволяет режиссёрам преодолеть сложившиеся постановочные традиции. В трактовке «истории российской беды», как часто определяли «Ревизора» во Франции, экзотизм и водеvilная лёгкость сменяются интересом к общечеловеческой философской и психологической проблематике пьесы. В частности, центральную роль в обеих рассматриваемых сценических версиях играет идея душевной пустоты. Подчёркивая универсальный характер смехового сознания Гоголя, режиссёры лишают действие определённых примет места и времени и наполняют его культурными коннотациями, близкими французскому зрителю. Переключка оригинальных трактовок Ж.-Л. Бенуа и П. Джусти дает возможность по-новому увидеть и осмыслить гоголевскую пьесу.

Литература

1. Bouthors J.-F. Chez Gogol, le diable est un révélateur [Электронный ресурс] // La Croix, 25/03/1999. URL: https://www.la-croix.com/Archives/1999-03-25/Chez-Gogol-le-diable-est-un-revelateur_-_NP_1999-03-25-471516 (Дата обращения: 10.09.2019).
2. Mérimée P. La Littérature en Russie – Nicolas Gogol [Электронный ресурс] // Revue des Deux Mondes, Nouvelle période, tome 12, 1851 (p. 627–650). URL: <https://www.revuedesdeuxmondes.fr/article-revue/nicolas-gogol-2> (Дата обращения: 05.09.2019).
3. La Bardonnie M. «Le Revizor» de Gogol, fine pièce sur la bêtise, la petitesse et la corruption devient une farce à la Comédie-Française. Gogol dans le potache. Le Revizor, de Nicolas Gogol, mise en scène de Jean-Louis Benoit, Comédie-Française 5 février 1999 [Электронный ресурс] // Libération, 02/05/1999. URL: https://next.liberation.fr/culture/1999/02/05/theatre-le-revizor-de-gogol-fine-piece-sur-la-betise-la-petitesse-et-la-corruption-devient-une-farce_264185 (Дата обращения: 20.09.2019).
4. Манн Ю.В. Поэтика Гоголя. – М.: Художественная литература, 1978.

СОЗДАНИЕ ФИЛЬМОВ НА СТУДИИ «FANTASIA-DRESDEN» (ГЕРМАНИЯ) В РАМКАХ МЕЖДУНАРОДНОГО МАСТЕР-КЛАССА «ANIMA»

А.В. Белоногова, преподаватель высшей категории

Москва, Колледж кино, телевидения и мультимедиа ВГИК, Сергиево-Посадский филиал ВГИК

Уже несколько лет Колледж кино, телевидения и мультимедиа ВГИК сотрудничает с Дрезденской студией «Fantasia-Dresden». Началом такого международного сотрудничества можно считать 2014 год, когда две студентки колледжа впервые посетили Международную творческую мастерскую «ANIMA – 2014», вручную создали автономный мультстанок и за 5 дней (именно столько длится мероприятие) сняли короткий мультфильм-перекладку «How to catch a star» («Как достать звезду»).

Надо сказать, что возникновение подобного мероприятия уходит своими корнями далеко вглубь социалистического прошлого Германии.

Более 40 лет назад, в 70-е годы, молодой педагог Рольф Бирн начал заниматься с ребятами прикладным искусством на базе тогдашнего Дома пионеров в Дрездене, расположенного внутри одного из величественных дрезденских дворцов (Pionierhaus). Будучи многодетным отцом, г-н Бирн понимал и разделял естественное стремление детей к творчеству вообще и к искусству анимации в частности. Тогда же, в 70–80-е годы, особого расцвета достигла и профессиональная анимация на студии «DEFA-Trickfilm» расположенная также в Дрездене. На студии любили эксперименты: к технически незамысловатым фильмам примыкали технически совершенные, мастера постоянно совершенствовали своё профмастерство, увлекались различными техниками – кукольной, силуэтной анимацией. На достаточно высоком уровне была и рисованная анимация для детей.

Именно в 70–80-е годы создаётся несколько совместных анимационных проектов «Союзмультфильма» и «DEFA». Первым из них был фильм Фёдора Хитрука и Вадима Курчевского «Юноша Фридрих Энгельс. Портрет в письмах» («Ein junger Mann namens Engels – Ein Porträt in Briefen»), снятый в 1970 году совместно с Клаусом и Катей Георги. Необычная работа на стыке рисованной и перекладочной анимации, поставленная по рисункам самого Энгельса, была тепло встречена критикой обеих стран. Особенно приглянулась она немецкой публике: в том же году авторы получили «Золотого голубя» МКФ в Лейпциге и премию фестиваля в Оберхаузене (ФРГ). Успех был закреплён в 1971 году национальной премией ГДР.

В 1980-е традицию совместного творчества продолжил другой режиссёр – ученик В. Курчевского по объёмному фильму Станислав Соколов. Совместно с художником Х. Таппертом и сценаристом Х. Хольцем в 1980 г. им был поставлен антивоенный фильм-плакат «Солдат и сад» [1], а в 1985-м – кукольный фильм «Падающая тень» («Der Fallende Schatten») [2, с. 60]. Что касается самого В. Курчевского, его сотрудничество с «DEFA» также продолжилось, но в ином качестве. В 1979 г. он создаёт кукол для фильма «Крошка Цахес, по прозванию Циннобер» («Klein Zaches genannt Zinnober») [2, с. 58]. В настоящее время многие материалы этих фильмов (куклы, зарисовки) сохранились. Их реставрацией, консервацией, а также темати-

ческими выставками с их участием занимается Дрезденский институт анимации, который, однако, сам фильмы не производит.

Времена изменились, но неизменным осталось желание г-на Бирна осваивать анимационную стихию, так же как и совершенствовать детское творчество. После объединения Германии анимационная промышленность перестала нуждаться в восточногерманской, «социалистической» киноиндустрии. В 1990 году «DEFA-Trickfilm» постигла катастрофа распада, многие художники и режиссёры-аниматоры уехали в западную часть Германии, некоторые были вынуждены оставить профессию. Именно в эти печальные для дрезденской анимации времена команда Рольфа арендует цокольный этаж соседнего с бывшей студией здания для того, чтобы открыть школу анимации для детей и юношества – «Fantasia Trickfilmshole». Совершенно законным в этом разрезе назревал вопрос о сохранении профмастерства, умения аниматора и кукловода, художников по фонам, раскадровкам и т. д., некогда отличавшего специалистов «DEFA».

Сам г-н Бирн является ведущим специалистом в Дрездене в области обработки дерева. Деревянные предметы быта, многочисленные игрушки и даже действующий паровоз – это далеко не полный перечень изделий, любовно вырезанных из дерева мастером. «Я очень люблю дерево», – признаётся он сам. Именно отсюда, думается, произрастает его любовь, в первую очередь, именно к кукольной анимации. Начиная с 2015 года, ежегодно на студию «Fantasia» прибывают анимационные специалисты разных профессий. Особенно тесно студия сотрудничает с любительскими и профессиональными студиями бывшего СССР: специалисты из Ярославля, Костромы, Перми, Днепропетровска (ныне Днепр), Киева и других городов – неотъемлемая часть ежегодных Международных профмастерских «ANIMA». Крепки связи немцев также с многочисленными польскими студиями.

Среди специалистов-педагогов Колледжа ВГИК первой, посетившей студию «Fantasia», была Ольга Веселова, художник-мультипликатор кукольного кино. Пережившая распад в 1995 г. отечественной киностудии «Мульттелефильм», она понимала озабоченность г-на Рольфа отсутствием профессиональной смены в анимации. Именно Ольга Юрьевна обучала Рольфа созданию проволочного каркаса куклы, технологии его крепления на съёмочной площадке, пошиву элементарной одежды для анимационного персонажа. Знаменитые мастера кукол Станислав Соколов и Игорь Хилов также провели на студии в последующие годы ряд профессиональных мастер-классов. Чрезвычайно трогательна в этом смысле была встреча старых мастеров – Станислава Соколова и членов его творческой группы, художников и операторов «DEFA-Trickfilm», – на итоговом показе «ANIMA».

Не забывают об «ANIMA» и немецкие режиссёры Лутц Штуцнер (рисованная анимация) и Йорк Херманн (силуэтная анимация). Оба в прошлом режиссёры «Defa-Trickfilm», они знают, что такое столкнуться с закрытием студии. У последнего в пригороде Дрездена создана собственная «домовая» студия силуэтной анимации, оснащённая по последнему слову техники. Оба из года в год проводят свои творческие мастер-классы в рамках мероприятия «ANIMA». Однако, как бы ни был богат их творческий и жизненный опыт, одних мастер-классов для создания профессиональной анимации мало. Поэтому студенты Колледжа ВГИК (к третьему курсу уже обычно получившие систематические знания в области анимации) всегда выглядят на «ANIMA» весьма достойно, ведь профессиональных специалистов в области рисованной анимации ни на мероприятии «ANIMA», ни на самой студии «Fantasia-Dresden» нет.

Тем интереснее мне увиделось сотрудничество и совместное производство короткого рисованного мультфильма. В настоящее время студия оснащена приличными цифровыми планшетами с очень чувствительной ручкой-дигитайзером, позволяющей рисовать анимацию, приближенную к классической технике. Философия «ANIMA» такова, что исполнителями анимации могут быть лишь лица не старше 25 лет, а вот руководителями-учителями – взрослые сотрудники анимационных студий и учебных заведений. Причём возрастные рамки настолько размыты, что рядом за столом могут работать 12-летний ребёнок и 50-летний мастер-классик, каждый создавая свой фильм. Работа в таких условиях весьма отличается от учебного процесса в колледже. В начале каждого творческого мероприятия г-н Рольф озвучивает тему, на которую нужно создать авторский мультфильм. Темы весьма различны: «Время», «Мосты», «Свобода» и т. д. Технику и длительность фильма определяет сам автор.

Второй день отводится на выполнение раскадровки и анимационных персонажей. Если в дело вступает кукла, самое время подумать о её конструкции. Вот где пригодятся знания, полученные от профессионалов! С третьего по пятый день выполняется непосредственно сама анимация (как рисованная, так и кукольная). В последний день происходит монтаж и озвучание роликов. Стоит отметить, что звук можно записать и в первый день – была бы идея. В области звукорежиссуры подключены два польских специалиста, которые могут и звук записать, и придумать самостоятельную музыкальную тему, если это необходимо. Стоит ли говорить, что компьютерная техника звукорежиссёров – выше всяких похвал. Благодаря ей, а также фантазии звукорежиссёра Дамиана Чайки (Damian Czaika), иногда именно звуковое оформление становится во главу угла микрофильмов «ANIMA», а отнюдь не анимация.

На студии царит полнейшая языковая терпимость. Ты можешь разговаривать на английском, немецком, польском, русском или украинском языках. А можешь знать только какой-нибудь один – тебя услышат и поймут.

Впервые оказавшись на дрезденской земле и получив творческую тему «Время», автор этих строк с тремя своими студентами испытали сильнейшую эмоциональную встряску, почти катарсис. Было то из-за разницы во времени или менталитете, из-за почти круглосуточной работы (ноутбуки мы брали с собой в общежитие, где обосновались с другими участниками), из-за красок столицы Саксонии – я не берусь судить. Только к третьему творческому дню выкристаллизовалась идея нашей мультзарисовки «Когда споёт дерево» («When the tree started singing»). А когда мультипликат и монтаж наконец-то были готовы и озвучены маэстро Чайкой, у меня родилось одноимённое стихотворение. Именно так – сначала фильм, затем стихотворение, хотя опыт подсказывает, что должно быть как раз наоборот.

Однажды мать сказала мне:

– Ты вырастешь, малыш,

Как дерево споёт тебе,

Что сам ты вырастишь.

В саду я дерево растил

И долго поливал.

И я о маминых словах

Нигде не забывал.

В нём жили белка и сова,
И дятел там стучал.
Из-под коры на дереве
Никто не отвечал...

Тогда уехал далеко
От мест, что так любил.
Окончил школу, институт,
Про дерево забыл.

Учиться музыке я стал,
Учился каждый год.
Скрипач в оркестре нынче я –
Мне дерево поёт!

И если сын мой спросит: – Пап,
Когда стану большим?
Отвечу: – Дерево споет –
Ты повзрослеешь, сын.

Так визуальный образ опередил литературно-словесный, что произошло в моей творческой карьере впервые.

Вторая встреча со специалистами «ANIMA» произошла три года спустя, уже в 2019 г. Студенты «старого» мастер-класса выросли и защитились, передо мной стояла новая задача: снять мультфильм по известному стихотворению «Жди меня» К. Симонова уже с новыми делегатами-практикантами (тема обозначалась как «Свобода»). Задача усложнялась ещё тем, что после некоторого раздумья мной было принято нелёгкое решение использовать английский стихотворный перевод этого знаменитого у нас стихотворения – в надежде быть понятной западному зрителю. Как ни странно, перевод оказался вполне сносным, ясно передающим основную мысль автора. Использование английского текста избавляло это (почти набившее оскомину) стихотворение от ненужного пафоса, делало его смысл более личным, если не сказать интимным. Антивоенный же смысл при этом выглядел более убедительным и выпуклым. Незадолго до этого у меня родилась незатейливая мелодия, напевать текст на которую было легко и приятно. Музыкальная составляющая ещё дальше уводила зрителя от «программности» стиха, а это как раз и было необходимо. В результате родился фильм «Wait for me», весьма далекий от советских аллюзий. Работа с аниматорами-студентами прошла в плановом режиме, чего нельзя было сказать об итоговом показе, на котором неожиданно звукорежиссёр отключил звук. Согласно правилам, все работы показывались однократно, но для «Wait for me» было сделано исключение, и фильм был снова продемонстрирован на экране уже со звуком. После такого волнующего показа ко мне подошёл сотрудник Немецко-русского института культуры (Deutsch-Russisches Kulturinstitut e/V) и пригласил показать фильм уже в стенах института на следующий день, что и было мной сделано.

Подводя итог, скажу, что мультипликационное мероприятие «ANIMA» способствует стиранию языковых, национальных, культурных и даже возрастных границ между участника-

ми, укрепляя дух энтузиазма, бескорыстия и творчества – всего того, к чему было призвано искусство анимации изначально. Могу только порадоваться за дружную команду г-на Рольфа Бирна, с удовольствием отметить рост профессионального мастерства его учеников, многие из которых в настоящее время сами стали педагогами и режиссёрами. В частности, Яцек Войташ (Jacek Wojtas), принимавший участие в мероприятиях «ANIMA» в начале 90-х, сам стал куратором аналогичной мультмастерской «PHASE» («Фаза») у себя в Польше, в городе Кудова Здруй.

Надеюсь, что у наших встреч с «Фантазией» на Эльбе большое будущее.

Литература

1. Солдат и сад: фильм-сказка / текст С. Листова; худож. Хорст Тапперт; ред. Э. Макарова. – М.: Всесоюзное бюро пропаганды киноискусства, 1983.
2. Puppen im DEFA-Animationsfilm [Puppets in DEFA Animation Films]. – Berlin: DEFA-Stiftung, 2006.

«МЯТЕЛЬ» ПУШКИНА КАК ТАЙНИК ГОРЬКИХ ПИЛЮЛЬ ОТ САМООБМАНА ЧИТАТЕЛЕЙ

В.М. Букатов, д. пед. н., проф.

Москва, Московский психолого-социальный университет

Феномен «Болдинской осени» (1830) в творчестве Пушкина удивителен количеством созданных им текстов и сроками их написания. То было становление Золотого века русской литературы [3, с. 91].

Тогда же появились и «Повести покойного Ивана Петровича Белкина». Болдинский эксперимент из пяти повестей стал первым из законченных прозаических сочинений поэта.

Время окончания работы над каждой из повестей Пушкин отметил в автографах: 9 сентября был завершён «Гробовщик», 14 сентября – «Станционный смотритель», 20 сентября – «Барышня-крестьянка», 14 октября – «Выстрел», 20 октября – «Метель».

Двойные стандарты правописания

Почти во всех академических изданиях сочинений Пушкина слово «метель» принято предъявлять читателям в современном написании. Но если «Ворота заскрьпели» в повести «Метель» печатают через Ы (потому что – воля автора!), то написание самого названия повести дается только через Е (за исключением 16-томного [в 20 кн.] «Полного собрания сочинений» (1937–1959) и его факсимильных повторений).

Считается, что правописание данного слова через «Я» настолько устарело, что режет слух современному читателю (повесть изучается в восьмом классе). И диссонирует с традиционным пониманием идейного содержания, то есть – с романтической верой в небесное Провидение вместо ожидаемой кары заслушание родительской воле. Да и с запоминающейся мелодией, специально сочинённой Георгием Свиридовым к фильму «Метель», написание названия через «я» никак не монтируется...

В предисловии к факсимильному изданию (2013) болдинских рукописей С.А. Фомичёв справедливо отмечает, что обращение к подлинникам Пушкина «необходимо для того, чтобы не нарушить при публикации произведений его авторскую волю» [6, с. 24]. Однако он тут же сам нарушает волю Пушкина тем, что название второй повести приводит в современной орфографии, хотя во всех болдинских автографах мы находим только «Метель».

Поясним, что в своих сочинениях Пушкин допускал разное написание данного слова [7, с. 686]. В прозе почти всегда через «я» (более 10 раз). В стихах – то через «я» (в «Евгении Онегине» трижды!), то через «е» (по разу в 1827 г. и 1829 г.). В болдинских же рукописях поэт возвращается к написанию «по старинке», то есть через «я». Чем мы и будем руководствоваться при рассмотрении секретов этой удивительной повести.

Направленность литературного интереса покойного повествователя-самоучки Белкина

Тема *обманов* и *самообманов* затрагивалась в пушкинской поэзии периодически и в разных ракурсах. В основном – позитивно-шутливых. В стихотворении «Признание» (1826) поэт предлагает восхитительно грациозную формулировку:

Ах, обмануть меня не трудно!..
Я сам обманываться рад!

В повестях же Белкина поэт приступает к тотально-прозаическому исследованию ситуаций *обмана* и *самообмана*, упоминаниями о которых будет наполнена каждая из пяти повестей. Главным образом его будут интересовать горькие стороны как первого, так и второго. Особенно в ситуациях «загнанности в тупик».

Пушкин, по справедливому наблюдению А. Ахматовой, специально отказывается от «прямых откровений лирического героя» и в буквальном смысле «выводит на сцену» никому не известного (и даже уже покойного!) провинциала Ивана Петровича Белкина. Который не только смело экспериментирует с фабулами повествования, но и по сути дела интерактивно разоблачает в «Мятели» еще не сформулированный киномонтажный «эффект Кулешова» (тот самый, которому через почти 100 лет суждено будет стать фундаментом *синематографического искусства*).

Лев Кулешов в книге «Искусство кино» (1929) щедро делился с читателями секретами профессиональной технологии по введению зрителей в заблуждение посредством монтажа. А именно: в Москве парень с девушкой встречаются на Гоголевском бульваре. Они радостно жмут друг другу руки на фоне памятника писателю. Вместе смотрят в одну сторону. После чего на экране возникал кусок из американской картины «Белый Дом в Вашингтоне». Потом шли кадры – молодые обсуждают, куда им идти. И вот они поднимаются по большой лестнице [храма Христа Спасителя – В. Б.]. Но зрители этого киноотюда были уверены, что они поднимаются по лестнице вашингтонского Белого Дома. Который, по их мнению, стоит напротив памятника Гоголю [5, с. 25].

Содержание подобных откровений привело бы в негодование средневекового монаха, сведущего в схоластических премудростях. Да это же софизм чистой воды – уверенно заявил бы он.

О наших вольных и невольных ошибках

Средневековые схоласты в свое время старательно проклассифицировали всевозможные случаи вольных и невольных логических ошибок, допускаемых людьми. Все ячейки своей классификации они снабдили латинскими формулировками. В их числе: *post hoc – ergo propter hoc* (после того – значит, вследствие того).

Формулировка указывает на логическую ошибку – связь шедших друг за другом событий может быть случайной, а не причинно-следственной, как это может казаться на первый взгляд.

Особо подчеркнём, что *умышленное* использование этого приёма по ходу схоластических прений маркировалось *софизмом* (то есть ловушкой для простаков или зевак). А *невольная* (случайная, ненамеренная) ошибка самого участника или зрителя прений – как *паралогизм*.

И в светской беседе было зазорным подталкивать своего собеседника к логической ошибке. Подобный ораторский замысел считался постыдным. Но ко времени появления в XX веке искусства кино моральные приоритеты сильно изменились. Что раньше вызывало искренний протест и возмущение, то у новоиспечённых киноманов стало вызывать не менее искренний восторг и восхищение.

Но за сто лет до появления киноиндустрии никому не известный прозаик-самоучка «покойный Иван Петрович Белкин», следуя воле Пушкина, организует «представление» с прямо противоположной режиссурой. Он предлагает читателю интерактив, чтобы тот, обнаружив липкую патоку самообмана и отказавшись от неё, добровольно нырнул в открывшуюся горечь отрезвляющей повседневности.

Провинциально-дилетантское повествование Белкина строится так, что сначала читатели по привычке начинают приписывать рассказываемым событиям свои предожидания (особенно в «Мятели»). И не обращают внимания на те многочисленные детали, неожиданные подробности и красноречивые упоминания, которые более или менее явно противоречат их читательскому ожиданию. Хотя такими повествовательными *фенечками* «Мятель» оказывается наспигованной неожиданно плотно. Так как именно они, выполняя сюжетную функцию интерактивных ступенек, ведут читателя к открытию тайнописи сочинителя. Которая освобождает его – читателя – от «кружения-зависания» над своей излюбленной мыслью. Что и приводит его к неосмотрительному своеволию в понимании читаемого [2, с. 28, 32].

Деликатность кажущихся неуместностей

Итак, продуманно разбросанные Белкиным «мнимые» бессмыслицы многим читателям казались (и кажутся) лишними, случайными, неуместными. На которые-де следует закрывать глаза и деликатно прощать их гениальному поэту.

Но учтём, что в «Северных цветах на 1828 год» Пушкин дал разъяснение, что в художественных сочинениях есть *два рода бессмыслиц*: одни происходят от *недостатка чувств и мыслей* у автора, вторые – *от полноты чувств и мыслей и недостатка слов для их выражения*» [Цит. по: 2, с. 20].

Поэтому *смысловая консолидация* в сознании читателя специально расставленных Белкиным упоминаний – первоначально кажущихся «неуместными» или «избыточными» – может не хуже ушата холодной воды сбить ровное дыхание у читателя и/или привести его к удивленному выпучиванию глаз. Так что, приступая к чтению повести, публика вольна выбирать: идти ли ей по пути самообмана (со всеми вытекающими последствиями) или увлечься пристальным вниманием к выявлению и накоплению *бессмыслиц* «второго рода» – для интерактивного взаиморазрешения этих бессмыслиц в голове читателя новым, ранее им не замечаемым смысловым ракурсом, освобождающим чтение от липкой патоки самообмана.

В повести «Мятель» сюжетная интрига возникает из фабульной неизвестности: что же произошло той ночью, когда вьюга помешала осуществиться тайному венчанию «наших любовников»? Что было с армейским прапорщиком Владимиром, мы, благодаря Белкину, в курсе. А вот вопрос «Что было с Машей той ночью?» возведён скромным повествователем Белкиным в ранг основной «занозы» в мозгу читателя. Эта «фигура умолчания», заняв видное место в сюжетно-фабульной конструкции «Мятели», то и дело будет подстрекать читателя на собственные варианты событийной реконструкции. При этом сам Белкин умудрится подчёркнуто не проронить ни слова о том, что же таки произошло той ночью с барышней

и сопровождавшей её девушкой в селе, расположенном по соседству, где их ждала развесёлая гусарская (!) компания разновозрастных свидетелей, накануне специально приглашённых «молодым нашим любовником».

Вместо этого рассказчик старательно грузит читателей деликатным перечнем очередных бессмысленных упоминаний: 1) то об *ужасных* мечтаниях и *безобразных* видениях Маши; 2) то о *стойком молчании* свидетелей; 3) то о наличии какой-то *тайны*, тут же поясняя, что любые слова о сути которой для матери, две недели не отходившей от постели внезапно заболевшей Маши, «были несообразны ни с чем» [выделено мной – В. Б.] (согласимся, что если бы суть тайны была именно в «церковном венчании» – пусть даже с незнакомым гусарским офицером, как потом будет уверенно думать большинство читателей, – всё равно такую тайну «ни с чем не сообразной» никак не назовёшь; 4) то о каком-то полусумасшедшем письме Владимира, в котором незадачливый армейский прапорщик объявляет родителям Маши (в ответ на их чистосердечное приглашение), что ноги его «не будет никогда в их доме» (!!).

Очевидно, что предполагаемым «ошибочным венчанием» поведение прапорщика не объяснить. Если б оно действительно состоялось, то рассказчику пришлось бы поведать публике о тех «разборках», которые на месте незадачливого Владимира каждый устроил бы своим друзьям-подельникам – они ведь клялись (!) ему в *верности*. Но как раз про подобные разборки – молчок. Как если бы их не было вовсе (или как если бы Белкину хотелось деликатно обратить внимание своих читателей на странность их отсутствия).

Неожиданный ракурс обмана

Композиция «Мятели» подчёркнуто делится на две части. В первой предметом своей влюблённости семнадцатилетняя Мария Гавриловна выбирает соседа Владимира Николаевича (армейского прапорщика) со всеми вытекающими последствиями «пагубного воспитания» молодёжи на французских романах (тема, особо популярная в русской нравоучительной литературе XVIII–XIX вв.) [3, с. 89].

Во второй части действие разворачивается в другой губернии по прошествии неполных четырёх лет. Но и там, по изложению Белкина, Мария Гавриловна демонстрирует своё «предосудительное поведение», которое Белкин извиняет всеобщим патриотическим восторгом, повсеместно оказываемым русскими женщинами brave участникам войны 1812 года. По его едкому замечанию, где появлялся офицер, «любовнику во фраке» делать было нечего.

Вот и Маша, окружённая сонмом «искателей», останавливает свой выбор на Бурмине – очень милым и молодым, но уже высокопоставленным и с «Георгием в петлице» гусаре. «Её военные действия» (тема женского обмана-обольщения) не сразу вызвали «желаемый успех», и первое время для Марии Гавриловны было загадкой, каким же образом гусарский полковник до сих пор ещё не у её ног (!).

В свою очередь, о Бурмине сообщается, что тот «казался нрава тихого и скромного», хотя был «ужасным повесой». И знал толк в амурных «шалостях».

Когда все соседи уже начали «поговаривать» о скорой свадьбе, дело доходит и до объяснения в любви. Маша – в белом и с книжкой в руках под ивою у пруда (это чтобы казаться – по очередному неуместному замечанию Белкина – «настоящей героинею романа»).

Всё идёт как по нотам. И в соответствующий момент гусар прибегает к особому защитному приёму, освобождающему его от обязательств в брачных связях – к легенде о церковном венчании во время ночной метели. Но безотказность этой байки, явно смахивающей на «гу-

сарский фольклор», то есть легенду-обманку, проверенную на дамских и девичьих сердцах в самых разных губерниях, даёт «осечку», которая переворачивает всё «с ног на голову», с неожиданной стороны препарируя столбовую тему обмана.

Кто же кого не смог вовремя узнать и почему?

Бравый офицер никак не ожидал, что после его блестящей обманки молоденькая провинциалка сначала осмелится провести уточняющую блиц-рекогносцировку [... и что сделалось с бедной вашею женою? – ...не знаю, ... не помню, ...проснулся на другой станции, ...слуга умер в походе, ... надежды нет...]. Потом, «схватив его руку» и глядя прямо в глаза, кокетливо воскликнет с фантастически точно рассчитанной наивностью: «И вы не узнаете меня?»

Бурмин понял, что оказался загнанным в ловушку, которую сам же и расставил. Избранница вовремя смекнула (плоды воспитания на «неправильных французских романах»!), что признаться в обмане полковник, конечно же, не сможет, самолюбие не позволит. Поэтому, «сжигая за собой мосты», решила пойти на абордаж.

Так что гусару, «от природы бледному» (что делало его в глазах тамошних барышень особенно *интересным*), ничего не оставалось, как побледнеть ещё больше – что и понятно в его весьма щекотливой ситуации.

Но разглядеть последовательность такого событийного ряда в «Мятели» многим читателям как мешал, так и мешает пресловутый «киноэффект Кулешова». На «фигуру умолчания», заявленную в первой части, многими читателями невольно и поспешно накладывается гусарская обманка. Результат выходит ошеломляющий. Вместо темы возможного *возмездия* – за пагубность ли послушания родительской воле, за порочность ли воспитания на неправильных романах, за греховность ли своего фривольного поведения, – вместо всего этого читатель, к своему великому удивлению и удовольствию, получает видимость блестящего хеппи-энда!

Вместо неотвратимости наказания – счастливый билет. И читатель по примеру «лирического героя» в стихотворении Пушкина «Признание» – *самообманываться рад*. «Да, да, – благодарно улыбается он, – в этом и есть непостижимость небесного провидения. Красота, да и только! Вот она – сладкая патока самообмана (*Я сам обманываться рад*)».

И ничего, что подобная интерпретация, до сих пор наспех сшиваемая публикой при чтении повести, трещит по швам. Все огрехи своего понимания она легко списывает на недостатки провинциальной неотёсанности Белкина, забывая про его россыпи странных – то неуместных, то избыточных – замечаний, предупреждений и намёков. А они, в свою очередь, для особо внимательных читателей оказывались пазлами разоблачения того манипуляторского механизма «киномонтажного эффекта», который в грядущем XX веке станет чуть ли не ведущим.

Убрать с глаз недалёкой публики

Анна Ахматова справедливо отмечала, что «болдинская осень» в жизни Пушкина пришлась на пору его тягчайших размышлений, связанных и с его семейными обстоятельствами, и с опасностью заболеть и умереть от холеры (которая буйствовала и в Москве, и в округах). А главное – с предстоящей женитьбой на семнадцатилетней красавице, «которая его не любит и едва ли полюбит» [1, с. 170]. По меткому наблюдению поэтессы, делиться с читателями горькими мыслями Пушкин не стремился. И он специально начинает менять стиль *поэтический* на *прозаический* (в буквальном и переносном смысле).

Вместо привычной литературной маски *прямых откровений лирического героя* он спешит самое сокровенное, по весьма удачному выражению Анны Ахматовой, «спрятать в ящик с двойным, нет, с тройным дном» [1, с. 171]. А именно:

1) А. П. [издатель повестей – В. Б.];

2) Белкин;

3) один из повествователей [в предисловии «от издателя» Пушкин помещает особое примечание, в котором с ссылкой на рукопись Белкина указывает «рассказчика» каждой истории – В. Б.].

Желание припрятать, зашифровать, убрать с глаз недалёкой и завистливой публики находило в Болдино разные варианты осуществлений. Известно, что там, прежде чем уничтожить рукопись X главы «Евгения Онегина», поэт на отдельном листке зашифровал начальные четверостишия некоторых строф.

Приёмы шифровки и утаивания были использованы и в цикле из пяти повестей. Так, в «Мятели» Пушкин под маской Белкина, с одной стороны, создаёт (а то и специально *подчёркивает*) «фигуры умалчивания», которые, активизируя читательские ожидания, явно запутывают их. А с другой – наspiговывает текст пазлами, которые то и дело смущают читателя своими намёками на какой-то иной, не ожидаемый, но вполне существующий и даже существенный смысл происходящего.

Например, зацикленность «повествователя» на указании возраста персонажей, являющихся ровесниками оставленной в Москве невесты, то есть Натальи Гончаровой. Маша – «семнадцатилетняя девица»; приглашённый в «свидетели» планируемого ночного венчания мальчик «шестнадцати лет, недавно поступивший в уланы» (то есть в лёгкую кавалерию, обмундирование в которой, по свидетельствам современников, вызывало восхищение у женщин и зависть у мужчин).

Или можно вспомнить броскую «бессмысленность», поджидающую читателей в начале повести. Кто из нас в первом же абзаце «Мятели» не спотыкался о дублированно-броскую какофонию гавкающе-рычащих звуков в имени-отчестве родителя семнадцатилетней героини – Гаврила Гаврилович Р***. И эхо этой странности будет звучать при каждом упоминании отчества «семнадцатилетней девицы», вызывая у многих литературно осведомлённых современников ассоциации с теми неприятностями (угрозы ссылки, а то и смертной казни), окружавшими Пушкина всего два года назад из-за доноса дворовых некоего отставного гвардейского штаб-капитана. Они жаловались, что барин-де по вечерам вслух читает им «Гавриилиаду», которая оскорбляет чувства верующих (в результате от этой поэмы Пушкину сначала по ходу пристрастного расследования пришлось срочно отречься, а потом тайно признаться царю в своём авторстве).

И подобным пазлам – то крохотным, то покрупнее – нет числа. Если Мария Гавриловна запечатывает письмо, то не иначе как «тульской печаткою, на которой изображены были два пылающих сердца». А к ним повествователь ещё и – казалось бы, ну совершенно неуместно – добавляет: «...с приличной надписью».

Кто-то из читателей будет отмахиваться от подобных огрехов, *бессмыслиц и оплошностей*, списывая их на отсутствие прозаического опыта у прославленного поэта. Тот же, кто обратит своё внимание на их назойливость и станет втискиваться в их смысловую тайнопись, обнаруживая иллюзорность своих ожиданий, начинает интерактивно погружаться в горечь излагаемой ситуации, открывая беспросветность размышлений повествователя.

Повести, от которых Баратынский «ржёт» и «бьётся»

Особо подчеркнём, что замысел Пушкина вполне удался – прятки вышли на славу. Книга, выпущенная в свет в октябре 1831 года под заглавием «Повести покойного Ивана Петровича Белкина, изданные А. П.», не имела успеха ни у простых читателей, ни у ведущих критиков. Так, Н.А. Полевой вполне метко назвал повести всего лишь «фарсами, затянутыми в корсет простоты без всякого милосердия» [3, с. 95], а В.Г. Белинский вообще отказывался воспринимать эту прозу всерьёз ввиду незначительности содержания.

И в то же время читателям избранным и прозорливым «Повести Белкина» стали казаться кладезем восхитительного мастерства, образцом глубины, изящества и духовности содержания. Толстой, в 7-й раз перечитывая «Повести Белкина», понял, что писателям «надо не переставать изучать это сокровище» [Цит. по: 4, с. 101].

Повторим, что Пушкин исходно рассчитывал на избранную публику, владеющую мастерством не столько *медленного чтения* [2, с. 60], сколько *толкового* [2, с. 64] или даже *объёмного* [2, с. 68], при котором непринуждённо обнаруживается спрятанное за «тройным дном» содержание. То есть тайное оказывается явным. И до смешного очевидным. И на удивление откровенным.

Не случайно в письме Плетнёву Пушкин сообщает: «Написал я прозою 5 повестей, от которых Баратынский *ржёт* и *бьётся*» (выделено мной – В. Б.).

Для Баратынского, профессионально набившего остроту глаза на чтении новой художественной литературы, раскусить спрятанные в ларце с тройным дном откровения А. П. не составляло особого труда [4, с. 105].

Так не последовать ли его примеру и современным читателям? И больше не размениваться на патоку самообмана? И не удовлетворяться «киномонтажным» примитивизмом подозрительной версии о мнимом провидении.

Литература

1. Ахматова А.А. О Пушкине: Статьи и заметки. – 3-е изд., испр. и доп. – М., 1989. – 367 с.
2. Букатов В.М. Тайнопись бессмыслиц в поэзии Пушкина: Очерки по практической герменевтике. – М., 1999. – 128 с.
3. Букатов В.М. МЯ(!)ТЕЛЬ как камень читательского преткновения на пути понимания клиповых затей «покойного Ивана Петровича Белкина» и креативного разоблачения ещё не открытого эффекта Кулешова: [начало]. – Мир образования – образование в мире. 2019, № 1 (73). – С. 85–100. URL: <https://effortlesson.com/wp-content/uploads/2019/05/MYaTEL05.2019-2.pdf> (Дата обращения: 10.12.2019).
4. Букатов В.М. МЯ(!)ТЕЛЬ как камень читательского преткновения на пути понимания клиповых затей «покойного Ивана Петровича Белкина» и креативного разоблачения ещё не открытого эффекта Кулешова: [окончание]. – Мир образования – образование в мире. 2019, № 2 (74). – С. 92–107.
5. Кулешов Л.В. Искусство кино: Мой опыт. – Ленинград, 1929. – 155 с.
6. Пушкин А.С. Болдинские рукописи 1830 года: в 3 т.: Т. 1. / Авторы-сост. Т.И. Краснобородько, С.Б. Федотова; вступ. ст. С.А. Фомичёв. – СПб, 2013. – 224 с.
7. Словарь языка Пушкина: в 4 т.: Том 2: 3-Н. / Отв. ред. акад. АН СССР В.В. Виноградов / Российская академия наук. Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. – 2-е изд., доп. – М., 2000.

К ПОИСКАМ УНИВЕРСАЛЬНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ЯЗЫКА: СПЕКТАКЛЬ ЮРИЯ ЛЮБИМОВА «СОКРАТ / ОРАКУЛ» (2001)

К.А. Кедров, д. филос. н., к. ф. н., проф.

Москва, Литературный институт имени А.М. Горького

Мистерия – колыбель мировой драматургии. Суть любой мистерии – посвящение к преодолению смерти на эстетическом и психологическом уровнях. И главные герои, и зрители должны пережить-перестрадать свою смерть, чтобы далее, уже не страшась, выполнить волю богов или свою личную волю. Театр Эсхила, Софокла, Еврипида вышел из тайных катакомб дельфийского жречества.

В этом смысле сократовская чаша с цикутой и Чаша Христа в Гефсиманском молении о Чаше и даже гамлетовская чаша, доставшаяся Гертруде, – продолжение одной великой мистерии бессмертия и смерти.

Поскольку я всю жизнь изучаю и пытаюсь понять поэтику мистериального посвящения, постольку меня несказанно обрадовало предложение Юрия Любимова написать пьесу о Сократе. Смущали только сроки – три месяца. Пьесы пишутся годами. Однако предложение было слишком заманчивым. И я легкомысленно согласился. Знал ли я в тот момент, что невольно уподобляюсь герою «Театрального романа» Михаила Булгакова? Конечно же, знал. Может быть, поэтому мне удалось избежать судьбы Максудова. Я не выбросился из окна, и пьеса моя была поставлена в античном театре у Парфенона и даже прочно вошла в репертуар Таганки. Другое дело, что иной раз афиша выходила без имени автора, а однажды вместо *Константин Кедров* чётко значилось: *Эврипид*. Таковы нравы любого театра, и Таганка здесь не исключение.

Три месяца, правда, растянулись на полгода, и все полгода Юрий Любимов частенько навещал меня дома в Большом Гнездиновском для дружеских застольных бесед не столько о Сократе, сколько о нашей непростой судьбе в когтях советской цензуры и редактуры.

Когда работа над мистерией закончилась, начались театральные актёрские козни. Мне так и не удалось объяснить актёрам, что такое мистерия. Они упорно скатывались то в реализм, то в дешёвенький постмодерн с его шуточками и прибаутками. Любимов же с большим интересом наблюдал за сим неравным единоборством – кто кого. Всё это органически соответствовало поэтике Таганки.

Однако в Греции у подножия Парфенона стало уже не до шуток. На репетиции отводилось всего десять дней, а спектакль, по сути, разваливался, ещё не сложившись.

Вот тут мне и было сказано: «Садитесь рядом с Юрием Петровичем и говорите, что делать». Первую неделю всё ушло на лекции, что такое мистерия, и на беспощадное вычищение разного рода актёрской отсебятины, которую Любимов вынужден был допустить вначале, чтобы вовлечь труппу в игру. Насколько фантастическим было непонимание, можно судить хотя бы по тому, что на всех экземплярах ролей и пьесы вместо «Посвящение Сократа» чётко значилось «Посвящение Сократу». Потом эта нелепость перекечевала во множество

театральных рецензий. Но самое печальное – она так и не выветрилась из голов актёров. Любимов всё понял, когда увидел реакцию сократоведов всех стран на текст мистерии. Она оказалась более чем положительной. Только теперь, почуяв запах успеха, Любимов принялся за постановку всерьёз.

Московская премьера состоится 6 октября 2001 года – разумеется, в Театре на Таганке.

Ионический ордер – прощай,
и дорический ордер – пока,
древнегреческий радостный рай,
где одежда богов – облака.
В Парфеноне приют для богов,
боги в небе, как рыбы в воде.
Для богов всюду мраморный кров,
а Сократ пребывает везде...

Теперь, когда в Афинах и в Дельфах появились наши афиши, пришлось делать выбор между актёрским стёбом и неожиданным для Таганки мистерийным жанром.

2400 лет назад великий философ Древней Греции, приговорённый к смерти афинским ареопагом, выпил чашу с ядом. Семидесятилетнего Сократа обвинили в безбожии и растлении молодёжи. Потрясённый смертью учителя, молодой Платон стал философом, чтобы во всех подробностях передать в своих трудах учение Сократа. Самого Сократа обучала философии мудрая Аспазия. Он также дружил с прекрасной Диотимой и был женат на сварливой Ксантиппе. Все три дамы действуют в нашей мистерии.

Генеральная репетиция прошла в Дельфах, где когда-то оракул устами трёх пифий-прорицательниц нарёк Сократа богоравным и самым мудрым из смертных. Вместе с участниками спектакля я был на том месте, где произошло это удивительное событие. У подножия гор, окружающих Парнас, напротив горы Геликон, где обитали музы, находился дельфийский оракул. Во времена Сократа там была надпись: «Познай самого себя». Став богоравным, Сократ произнёс: «Я знаю то, что ничего не знаю». Но Любимов был бы не Любимов, если бы не вписал своё продолжение: «А другие и этого не знают» [1]. Здесь же, повыше в горах, струился когда-то Кастальский ключ, воспетый никогда не бывшим в Греции, невыездным Пушкиным. К сожалению, Кастальский источник давно иссяк, и даже тропа к нему завалена камнями. Зато Парнас, на котором ныне пребывают Пушкин вместе с Гомером, выглядит весьма величественно, и вершина его увенчана облаком, скрывающим богов и поэтов.

Целую неделю труппа репетировала на площадке возле дома великого греческого поэта Сикелианоса. Этот дом настолько похож на домик Волошина в Коктебеле, а Коринфский зал так напоминает кокетельский, что невольно возникла мысль: не скопировал ли Волошин свой дом с дома Сикелианоса? Но, оказалось, греческий поэт построил свой дом намного позже – в 1920-х годах. Так же, как и Волошин, он увлекался древнегреческими трагедиями и разыгрывал их на сцене возле своего дома.

Премьера мистерии состоялась в Афинах, среди сохранившихся мраморных колонн, под сенью парящего в высоте Парфенона, и завершала Сократовский фестиваль, который длился дней двенадцать.

Чем-то это напоминало театральную олимпиаду в Москве. В Грецию съехались знаменитые театры Франции, Голландии, Японии, Германии. Россию представляли театры Любимова и Анатолия Васильева. Васильев затребовал бочку с красным вином, в которую собирался нырять. Мы при этом событии присутствовать не могли – каждый день был отдан репетициям. Как сказано, мистерия была написана и ставилась в предельно сжатые сроки, порой казалось, что эта задача просто невыполнима. Однако зрители Дельф и Афин полностью опровергли наши сомнения. Их живая реакция на всё, что происходило на сцене, при том что действие шло на русском языке, а греческие титры не очень чётко читались, лишний раз подтвердила, что язык театра – это прежде всего пластика и интонация.

Цистерны с вином у нас не было, но был бассейн с водой, в котором Сократ видел отражения Платона, Аристофана, Ксантипы, Аспазии, но никогда не видел себя. И только в один момент у Сократа появилось отражение – когда он задумался о чаше с цикутой. Дело в том, что в нашей мистерии сведены воедино два события: приговор в Афинах и посвящение в Дельфах. А сама мистерия есть не что иное, как предсмертное видение Сократа.

Репетиции Юрия Любимова, честно говоря, не менее интересны, чем сам спектакль. Три основных принципа его эстетики: ничего напрямик, всё в меру и всё конкретно. Однажды прозвучала фраза, от которой рухнуло бы в обморок всё наше театроведение: «Театр не терпит условностей». Сократа играл Феликс Антипов, действительно похожий на своего героя. Это отметили все. Русский Сократ оказался самым сократическим. После феерического успеха в Греции наконец-то и в Москве появились афиши: «К. Кедров – Ю. Любимов – мистерия “Сократ/Оракул”». Судя по афише, мне великий режиссёр отвел роль Сократа, а себе – Оракула. И то, и другое, конечно же, с таганским сарказмом. Мне и сегодня, двадцать лет спустя, трудно судить, удался или не удался наш опыт возрождения мистерийного театра и мистерийной драматургии. «Но нет печальней повести на свете, / Чем повесть о Сократе и цикуте».

Приведу здесь один из более или менее адекватных откликов.

«Что мы знаем о великом Сократе? Какой спустя многие века представляется нам мудрость Аристотеля или Платона? Услышанные по-новому диалоги древних философов о жизни, о мудрости, о тайне дельфийских мистерий сплетаются в тонкий ироничный спектакль. Но и он – всего лишь шаг к познанию Истины. <...>

“Сократ (Оракул)” – так называется спектакль, премьера которого состоится в понедельник на сцене Театра на Таганке.

Эту постановку мэтр российской сцены, всемирно известный режиссёр, основатель и художественный руководитель Театра на Таганке Юрий Любимов посвятил юбилею гениального философа, 2400 лет со дня смерти которого исполняется в этом году. В связи с этим 2001 год официально объявлен ЮНЕСКО годом Сократа.

Авторами литературной основы спектакля, жанр которой Юрий Любимов определил как “мистерия”, выступили сам режиссёр и президент Ассоциации поэтов ЮНЕСКО в России Константин Кедров.

“В основу драматургии легли два события – это посвящение в Дельфах Сократа, которого жрецы нарекли самым умным человеком Земли, и приговор афинского ареопага к смерти, – сказал Константин Кедров. – В предсмертном видении Сократа эти два события – приговор и посвящение – сливаются воедино, в его снах к нему приходят Платон, Аристофан, Перикл, демократию которого он защищал”. По словам Кедрова, в Дельфах на месте освящения Со-

крата красуются слова “Познай самого себя”. Спектакль посвящается Сократу, без которого нет свободы, и кого самого не было бы без свободы. Этот спектакль посвящается Сократу, для которого главным были любовь, смерть и свобода. Этот спектакль посвящён философу, который имел смелость сказать: “Я знаю, что ничего не знаю”. Сократа играет один из ведущих артистов Театра на Таганке Феликс Антипов.

Впервые эта работа была показана в Дельфах 19 июля 2001 года (спектакль был создан по предложению и при поддержке европейского культурного центра в Дельфах). А затем 21 июля 2001 г. премьера состоялась в Афинах в рамках международного театрального фестиваля, посвященного Сократу» [4].

Шесть лет пьеса держалась в репертуаре при переполненных залах. Сегодня сохранилась возможность увидеть мало понятую отечественной критикой [см., например: 2, 3, 5] постановку Любимова, только в несовершенной записи. Что ж, Любимову не привыкать...

Литература

1. Мамонт, отдыхающий с Достоевским и Гёте: Интервью Ю.П. Любимова Марии Костюкевич // Московский комсомолец. 2001.18.09.
2. Новодворская В. Стансы к чаадаевым // Новое время. 2002. № 1–2.
3. Ситковский Г. Боги убоги, а Сократ стократ // Вечерний клуб. 2001.19.09.
4. Театральные новости 8 октября 2001 г. РИА «Новости» [Электронный ресурс]. URL: <https://tagankateatr.ru/repertuar/orakul> (Дата обращения: 24.12.2019).
5. Фукс О. Сократ на заказ // Вечерняя Москва. 2001.11.10.

МЕСТО АНТИЧНОГО ТЕАТРА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ИНСТИТУТА

Т.Б. Гвоздева, к. и. н., доцент

Москва, Литературный институт имени А.М. Горького

Одним из базовых курсов Литературного института имени А.М. Горького является история античной литературы, с изучения которой начинается знакомство студентов с зарубежной литературой. В конце 1990-х гг. в Литинституте был организован Античный театр. Автор этих строк, Т.Б. Гвоздева, возглавила его в 1998 г. С тех пор театр работает постоянно, став важной частью учебного и творческого процесса института [2, с. 38].

Особенностью Античного театра стало то, что студентам предоставляется возможность создать спектакль самостоятельно, выполнив все формы работ, от режиссёра до актёров, от костюмеров до гримёров. Руководитель Античного театра обычно подключается к работе на этапе выбора произведения, написания сценария, консультирует студентов, даёт им возможность лучше понять особенности античной цивилизации, помогает проникнуться духом античности, посещает репетиции.

Первые годы ядром Античного театра были студенты семинара драматургии. Однако «очень скоро этот театр перерос узкие семинарские рамки и превратился в явление общеинститутское» [1, с. 5]. Сначала ставили по два спектакля в год, что было связано с особенностями учебного процесса. Позднее, когда появились новые формы работы Античного театра, было принято решение подготавливать один спектакль. Уже первый опыт показал глубокую заинтересованность студентов в этом виде работы. Сценаристы и режиссёры спектакля «Муки Аристофана» (по мотивам комедии Аристофана «Женщины в Народном собрании»), студентки семинара драматургии А. Фёдорова и С. Кочерина, изучили научную литературу как по истории античного театра, так и по творчеству Аристофана. «Нам хотелось следовать заветам античной драматургии и при этом адаптировать античную реальность под современного зрителя», – написала позднее А. Фёдорова [4, с. 235]. Молодым драматургам удалось справиться с этой задачей, что было непросто, т. к. комедии Аристофана представляют большую трудность для адаптации их в современном театре. В спектакле «Муки Аристофана» принял участие практически весь курс. Помимо блестящего актёрского ансамбля (М. Максимова, М. Царёва, К. Левина, А. Колесникова, Д. Дерепина, М. Новиков, М. Алексеева и др.), первокурсники сами делали костюмы и декорации, афиши и программы. Впоследствии это станет традицией Античного театра, где многие студенты смогли реализовать себя не только как режиссёры и актёры, но и как декораторы, костюмеры, музыканты.

В разные годы работы Античного театра были поставлены спектакли по произведениям Софокла и Еврипида, Аристофана и Плавта. Среди несомненных удач хотелось бы отметить спектакль «Антигона» (реж. А. Алейник) по мотивам одноимённых трагедий Софокла и Ж. Ануя (2014) и спектакль по комедии Плавта «Менехмы» (2013). На основе последнего спектакля был снят видеоролик «Два Менехма» (реж. С. Алексеенко), который занял третье место на Первом Всероссийском конкурсе буктрейлеров.

Если в первые годы работы Античного театра для спектаклей выбирали, в основном, произведения драматургов, то позднее рамки расширились до эпоса (Гомер, Овидий) и прозы (Плутарх, Лукиан). Новшеством стали спектакли по оригинальным сценариям студентов, которые творчески перерабатывали произведения нескольких авторов в разных жанрах. Так, сценарий спектакля 2016 года «Илион» (реж. А. Гречанова, А. Куприна) был написан на основе эпосов Гомера и Вергилия, трагедий Эсхила и Еврипида, диалогов Лукиана, а также истории раскопок Трои Г. Шлиманом.

В 2018 году Античный театр отметил 20-летие. Именно в этот год были поставлены лучшие спектакли Античного театра за всю его историю. Спектакль «AMORI» (по мотивам произведений Еврипида, Овидия, Аполлония Родосского, Плутарха) и спектакль «МИР*» по одноимённой комедии Аристофана вышли за пределы обычной студенческой самодеятельности и смело могли соперничать с профессиональными постановками столичных театров. Затаив дыхание, зрители наблюдали за любовной драмой героев спектакля «AMORI» (реж. Л. Билык). Три любовные истории (Язона, Тесея и Терей) были вплетены в канву истории певца Орфея о любви к прекрасной нимфе Эвридике. Спектакль «МИР*» (реж. А. Астров) потряс поклонников творчества Аристофана. В ярком калейдоскопе сменяющихся друг друга сцен главная идея великого комедиографа приобрела новое звучание, и, наверное, никогда ещё в постановках Аристофана на отечественной сцене так чётко не звучала тема мира [3]!

2019 год был объявлен в России Годом театра. Это событие Античный театр отметил рядом интересных премьер: спектаклями «Метаморфозы» по одноимённому эпосу Овидия (реж. А. Эмиль) и «Псевдо(п)лавт» по комедии Плавта «Псевдол» (реж. С. Савельев).

Работа Античного театра не ограничивается только постановками спектаклей. Традиционный коллоквиум по греческой трагедии решили проводить в форме театрализованного суда. Каждый участник «судебного процесса» должен был составить речь от лица мифологического героя, при этом постараться передать особенности стиля и концепции авторов греческой трагедии.

Параллельно с курсом античной литературы первокурсники слушают лекции по истории древнего мира. В качестве эксперимента студентам было предложено провести историческую Олимпиаду. Три группы должны были подготовить доклады о великих битвах древней Греции (при Саламине, при Мантинее, при Гавгамелах) по произведениям античных историков (Плутарха, Аппиана, Геродота, Диодора). Каждая группа сделала мини-спектакль, в котором наглядно была показана история побед Фемистокла, Эпаминонда и Александра Македонского [3].

В 2018 г. под руководством профессора кафедры общественных наук И.А. Гвоздевой началась работа кружка «Духовная культура Древнего Востока», силами которого был подготовлен уникальный спектакль «О всё видавшем» (реж. А. Иродова) по мотивам «Эпоса о Гильгамеше». В настоящее время студенты работают над новыми спектаклями по произведениям литературы Древнего Египта и Древней Месопотамии.

Недавно автор этих строк организовала кружок «Проскенион: весь мир – театр!», который стал «филиалом» Античного театра. Появилась традиция освещать отдельные темы античной литературы и истории в форме театральных капустников. Так, миф об основании Рима стал основой весёлого спектакля «День Рождения Рима» (реж. Е. Грехова). Году театра был посвящён музыкальный спектакль «Возвращение на Олимп» (реж. А. Эмиль), где в лучших традициях диалогов Лукиана студенты предложили свою версию рождения теа-

тра в древней Эллад. Пародия на церемонию вручения «Оскара» стала основой спектакля «Безумный день, или Церемония награждения», в котором подводились итоги театрального сезона.

В заключение следует отметить новый опыт работы Античного театра. В 2019 г. состоялась премьера спектакля-конференции «Античный театр: информация к размышлению...», в рамках которого впервые были объединены в увлекательное зрелище научная конференция, посвящённая Году театра, и весёлый спектакль (реж. К. Ямщиков). Итогом стало уникальное действие, в ходе которого сюжет спектакля переплетался с тематикой докладов, а темы докладов – с сюжетом спектакля.

Литература

1. 1. Брыкалова М. «Муки Аристофана» в Античном театре // Московский литератор. 2000. № 8. Май. С. 5.
2. 2. Гвоздева И.А., Гвоздева Т.Б. Античность в Литинституте (история, литература, театр) // Антиковедение в системе современного образования (Материалы научной конференции. Москва, 26–27 июня 2002 г.). – М., 2003. С. 36–38.
3. 3. Лисковая О. Живая античность: режиссёры и актёры бога Диониса. Античный театр в Литинституте – творческая составляющая семинаров по античной литературе. [Электронный ресурс] РЕВИЗОР.РУ. Информационный интернет-портал о культуре в России и за рубежом. URL: <http://www.rewizor.ru/literature/spetsproekty/literaturnyy-institut-im-gorkogo/retsenzii/jivaya-antichnost-rejissery-i-aktery-boga-dionisa> (Дата обращения: 19.02.2020).
4. 4. Фёдорова А. Воспитание вкуса // Литературная учёба. 2015. № 1. С. 230–237.

ОБРАЗОВАНИЕ ПОСРЕДСТВОМ ИСКУССТВА В ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ СРЕДЕ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА

С.В. Гузеева, ст. преп. кафедры английского языка

Москва, Московский государственный юридический университет

им. О.Е. Кутафина (МГЮА)

Сущность искусства во многом состоит в опоре на творчество, а творческое развитие личности в художественно-эстетической среде современной образовательной организации начинается с первых классов общеобразовательной школы и заканчивается на последних курсах вуза. Понятие «художественно-эстетическая среда гуманитарного вуза» интерпретируется нами как комплекс педагогических воздействий на мотивационную, когнитивную, эмоционально-волевою, социальную, этическую и практическую сферы личности, интегрирующих художественный, эстетический, коммуникационный, информационный компоненты образовательного процесса в вузе.

Превратить воздействие искусства в интенцию научно-образовательной деятельности, профессионального становления будущего специалиста, реализовать возникший интерес студентов к обучению в контексте организации художественно-эстетической среды – одно из приоритетных направлений современной образовательной организации.

А.А. Мелик-Пашаев в одной из своих научных работ, посвящённых предикторам творчества, приводил «известный факт: явное большинство детей до наступления подросткового возраста относятся к тому психологическому типу, который сейчас принято называть правополушарным, а И.П. Павлов назвал некогда этот тип художественным. Всё это можно считать общевозрастными «предикторами» возможности успешного художественного развития всех детей, совершенно безотносительно к будущей профессии каждого из них» [4, с. 12]. У каждого школьника и студента, на наш взгляд, существуют свои оптимумы, зачастую отклоняющиеся от средних, – всё зависит от индивидуальных личностных качеств и художественно-эстетической среды образовательного учреждения. Потребность в опредмечивании художественно-эстетического начала, выраженного свойственным этому началу способом, и творческое переживание от встречи с подлинным искусством находятся в центре внимания современной креативной личности учащегося или студента.

Преподавателям вузов, следовательно, важно обратить внимание на художественно-эстетические потребности студентов, на среду учебного заведения, влияющую на сопутствующую этим потребностям творческую деятельность – как научно-образовательную, так и исполнительскую, касающуюся не только искусства, но и всех форм деятельности человека, а также на коммуникативную, что особенно значимо в контексте исследования.

В школе и среднем профессиональном образовании творческой направленности [3], например, личностное развитие учащихся в контексте диалога искусств осуществляется не только на уроках по предметам педагогики искусства (музыки, литературы, изобразительного искусства, мировой художественной культуры), но и через систему внеклассных меро-

приятий. В вузах, относящихся к сферам культуры и искусства, творческое развитие пронизывает весь учебно-воспитательный процесс. В гуманитарных вузах творческое развитие средствами искусства и на основе влияния художественно-эстетической среды, как показало наше исследование, не носит обязательного характера и поэтому не охватывает 100 % студентов.

Каждый вид искусства (музыка, театр, кино, изобразительное и декоративно-прикладное искусства и т. д.) воздействует на определённые – общие и специальные – способности человека и в целом на то, что мы называем креативностью. Воздействуя на учащегося в каком-то определённом отношении, искусство оказывает влияние и на формирование эстетического отношения этого учащегося к действительности. В профессиональной деятельности гуманитария сферы искусства и культуры обмен информацией достигается, в основном, благодаря речевой деятельности, как устной (например, в сфере театра – актёр, режиссёр и пр., в сфере музейной культуры – гид, экскурсовод), так и письменной (например, литературный или театральный критик и пр.).

Нацеленность на постижение искусства и включение в активный творческий процесс в рамках художественно-эстетической среды вуза отмечали практически все студенты творческих вузов, принимавшие участие в нашем исследовании: студенты Высшего театрального училища имени М.С. Щепкина при Государственном академическом Малом театре России, Школы-студии имени В.И. Немировича-Данченко при МХАТ имени А.П. Чехова (Школа-студия МХАТ), Орловского государственного института культуры, Смоленского государственного института искусств. Что касается студентов Московского государственного юридического университета им. О.Е. Кутафина, ставшего экспериментальной площадкой в силу места работы автора, среди них такая нацеленность была выявлена у 67 % респондентов.

Педагогическое наблюдение, в котором участвовали 54 студента МГЮА, осуществлялось не только в рамках учебных занятий по иностранному (английскому) языку, но и в ходе таких мероприятий, как День первокурсника, конкурс «Фемида МГЮА», студенческая конференция «Право и литература», просмотры и обсуждения фильмов и спектаклей, затрагивающих юридические темы («Преступление и наказание» по роману Ф.М. Достоевского, «Свои люди – сочтёмся» А.Н. Островского) и темы искусства в контексте права («Ларец Марии Медичи» режиссера Р. Фрунтова, «Гонки по вертикали» А. Муратова и др.), встречи с интересными людьми в области права, искусства, культуры; творческая театральная мастерская «Юристы на сцене», совместные арт-выставки студентов творческих и юридических вузов («ART-TERритория – 2019», «Право и муза») и др.

Нельзя не согласиться с мнением Л.С. Выготского, что «мышление и речь оказываются ключом к пониманию природы человеческого сознания» [2, с. 318]. В рамках исследования установлено, что готовность к публичным выступлениям и развитая речевая культура коррелируют с уровнем профессионального развития будущих специалистов. Коммуникация – особенно профессиональная – требует собранности, напряжения интеллектуальных и эмоциональных сил, творческой активности.

Среди инновационных форм обучения и технологий, нацеленных на развитие коммуникационных и творческих способностей студента, выделим следующие: групповые дискуссии (в том числе круглые столы), игровые технологии («Суд над...» и др.) [1]. Диалог, выстраиваемый в процессе обучения, должен соотноситься с ожидаемыми результатами, когда студенты не только включаются в процесс познания нового, но и стремятся к постоянному про-

фессиональному росту. Примером интеграции технологии групповых дискуссий и игровой технологии в условиях профессиональных ситуаций, направленных, по мнению К.Г. Селевко, на «воссоздание и усвоение общественного опыта» [5], служит театрализованная форма занятия «Суд над...».

Одной из наиболее интересных для студентов тем в эксперименте стала тема справедливости, связанная с творчеством Ф.М. Достоевского. Подчеркнём, что студентам на занятиях важно предлагать проблематизирующие темы, дающие возможности для разной интерпретации (например, дискуссии «Юридический аспект “словесной дуэли” Родиона Раскольникова и пристава следственных дел Порфирия Петровича», «Статья Раскольникова “О преступлении” в контексте общечеловеческих ценностей и уголовного права», дебаты «Теория Раскольникова: категории права и духовно-нравственный аспект»).

Так, театрализованное занятие «Суд над Раскольниковым» отличается двойной направленностью: творческой, развивающей у студентов умение интерпретировать произведение Достоевского в контексте диалога искусств (литературы и театра), и коммуникативной, развивающей такт, умение конструктивно оппонировать, аргументированно излагать свою точку зрения и отстаивать её с уважением к собеседнику. Эпиграфом к этому учебному мероприятию были выбраны знаменитые слова из романа Достоевского: «... а посмотрим, льзя или нельзя». В процессе «суда» все участники, выбравшие ту или иную роль – Родиона Раскольникова, Порфирия Петровича, Сони Мармеладовой, прокурора, адвоката и др., – имели право высказать свой взгляд на данную проблему.

Таким образом, применяемые современные технологии, методики и формы занятий, направленные на построение конструктивного диалога, активно стимулировали важнейшие факторы влияния художественно-эстетической среды на личность, прежде всего, на интеллектуальную и эмоциональную сферу студентов. Кроме того, за счёт привлечения проблематизирующих тем для дебатов и дискуссий в художественно-эстетической среде, опоры на театрализацию, создания интересных ситуаций делового общения создаются условия для воспитания гражданской ответственности студентов, их культуротворчества.

Литература:

1. Акишина Е.М., Гальчук О.В., Печко Л.П. Инновационные формы обучения в области поликультурного развития с учетом социокультурной среды региона // Педагогика искусства. 2018. № 4. С. 241–250.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М., Л.: Государственное социально-экономическое издательство, 1934.
3. Гальчук О.В. Современный учащийся – деятельный участник диалога искусств // Профессиональное образование. Столица. 2013. № 3. С. 47–49.
4. Мелик-Пашаев А.А. К вопросу о предикторах художественной одарённости ребёнка // Творческое становление детей и молодёжи: теория, практика, региональный аспект: сборник докладов по итогам межрегионального междисциплинарного научного кластера «Смоленск: искусство и процессы формирования местной идентичности» (22 июня 2017 г.) и научного семинара «Предикторы творчества» (26 октября 2017 г.). – М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2017.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998.

ДВОЕМИРИЕ ДМИТРИЯ ГЕЛЛЕРА

А.Я. Зайцев, старший преподаватель

*Москва, Всероссийский государственный институт кинематографии
имени С.А. Герасимова*

Анимационные фильмы Дмитрия Геллера, снятые в эклектичной, самобытной манере режиссёра, удостоены многочисленных наград и с первых кадров завораживают зрителя, унося его в причудливый мир фантазий автора. По мнению критиков, работы Д. Геллера носят интимный, ностальгический характер, отличаются таинственностью, смысловой многослойностью повествования, отражают «тайный мир души». Сам режиссёр объясняет это тем, что для каждой новой работы он заново создаёт свой, особый, новый язык, придумывает свои изобразительные и выразительные средства. В итоге каждая его лента – это отдельный художественный мир. Как пишет Л.Л. Малюкова, Д. Геллер ныряет «в пространство за стеклом монитора, из пикселей и сложных цифровых модулей, как из глины, ваяет странный мир, где прошлое втекает в реку настоящего, где у зверей человеческие ломкие души, где метафоры вышагивают за экран и бредут по дорогам загадочной, сочинённой им страны» [8, с. 6].

Отличительное свойство фильмов режиссёра, несмотря на их узнаваемость, – это «... непохожесть каждой новой его работы на другую и несходство всех его лент между собой – ни в сюжетных, ни в визуальных решениях...» [5, с. 56]. Ю.Б. Норштейн сказал: «Я не удивился бы, если бы однажды кто-то, войдя в комнату, где Дима [Геллер] сидит за компьютером, не обнаружил его – значит, он ушёл в XVIII век и, надо думать, скоро вернётся с каким-нибудь “Волшебным фонарём”, откуда будет слышен смех, игривые речи, фейерверк. Как знать, может, его кино и есть тот самый “Волшебный фонарь”» [9].

Рассмотрим несколько фильмов режиссёра и проанализируем образные системы, созданные им в данных работах, а также коснёмся психологических аспектов их создания.

В анимационной ленте «Привет из Кисловодска» (2001 г.), фильме-фантазии на тему ностальгических воспоминаний, вызванных просмотром родительского семейного альбома, автор пытается заглянуть «за страницы» альбома, ощутить и прожить то, что, по его мнению, могли ощущать родители: услышать звуки, шелест ветра, – всё это режиссёр мастерски вполощает на экране лёгкими, почти эфемерными штрихами, которые передают зыбкость фантазии. Платформа поезда – знак встречи и разлуки, начала и конца, и можно сказать, что наличие тонких знаковых элементов является одной из отличительных черт почерка автора. Другой пласт, представленный в фильме, – это контекст истории главных героев, показанный через ретро-фотографии. Просматривая фильм, начинает казаться, что для автора фантазия является более реальной, чем сама реальность: он настолько глубоко погружается сам и погружает в неё зрителя, настолько ощутимо и виртуозно передаёт свои ощущения и мысли, что зритель чувствует их сквозь экран. Итак, образная система данного фильма представляет собой два временных пласта, «намеренно решённые разными способами и сведённые в одном художественном пространстве» [5, с. 57].

Анимационный фильм **«Маленькая ночная симфония»** (2003 г.), в котором отправной точкой стали произведения любимого автором Э. Т. А. Гофмана, также разделён на два смысловых слоя: мир реальности и мир фантазии. Мир реальности представлен котом (сразу возникают ассоциации с котом Мурром, любящим спать в ящике письменного стола⁶) и главным героем, а мир фантазии – театральными подмостками, где происходит фантазмагорическое действие. Рамка этого рассказа – уход и возвращение главного героя.

Мир фантазии решён более ярко, и это указывает на то, что для автора фантазия представляет больший интерес, нежели реальность. На сцене, имитирующей фантастическое, показана репетиция спектакля с участием невероятных сказочных персонажей. При этом если кот и хозяин движутся как реальные, живые персонажи, то все те, кто живёт в фантастическом мире, движутся как управляемые кукловодом.

Как и Гофман в своих произведениях, Геллер в этом фильме создаёт «двоемирие», которое является художественной формой, показывающей богатство внутреннего и внешнего мира. Этот фактор мы условно назовем «двоемирием Геллера». Оба, как интроверты⁷ интуитивного типа⁸, ориентированы на реальность психическую, «в которой внутренние объекты относятся к сознанию совершенно аналогично внешним объектам, хотя они имеют не физическую, а психологическую реальность» [17].

Как и в фильме «Привет из Кисловодска», в фильме «Маленькая ночная симфония» автором была предпринята попытка «заглянуть за...», в данном случае – за занавес воображаемого мира, и проводником здесь выступает кот. Именно перед котом распахивается занавес, и на сцене сквозь тонкую пелену происходит действие. Для кота это обыденность, он занимается при этом своими делами (грызёт ветку), а потом растворяется в пространстве, хотя периодически снова появляется и трогает лапой марионетки, играет с пуговицей, которая является деталью, совмещающей эти два пространства (реальности и фантазии) и представляющей для кота не меньший, а возможно, даже больший интерес, чем действие на сцене.

Чем является само представление: сновидением кота или пространством его видения, недоступного человеку? С помощью синтеза изобразительного ряда и идеально структурированного звукового материала (музыки, шумов) режиссёр на экране создаёт фантастическую реальность, где кадры, сменяя друг друга, передают замысловатый калейдоскоп образов-сновидений: персонажи ходят по старинным улочкам, катаются на льду, появляются крупные планы птичьих голов (вспоминаются фантазмагорические образы птиц на картинах Босха), летают на месяце, являются тенями в окне... Когда в конце в небе появляется световое шоу, план сменяется спящим котом и становится понятно, что это был сон кота, но затем кот открывает глаза, а сон продолжается...

Фильм **«Признание в любви»** (2006 г.) посвящён Л. Бунюэлю и также состоит из двух «пространств»: пространство, приближенное к реалистичному, где «взрослый прихрамывающий мужчина (сам Бунюэль, состоявшийся уже режиссёр) покидает кинозал, оставляя

⁶ Э. Т. А. Гофман «Житейские воззрения кота Мурра».

⁷ «...руководствуется тем фактором восприятия и познания, который представляет собою субъективную предрасположенность, воспринимающую чувственное раздражение... для интуиции бессознательные образы получают достоинство вещей или объектов...» [16].

⁸ По мнению автора данной статьи.

за спиной помещение со светящимся экраном» [5], и зарисовка-размышление о том, почему мальчик Луис стал великим режиссёром. В зарисовке больше показана жизнь души мальчика. Автор демонстрирует желание прикоснуться к теме творческого начала великого режиссёра, представляет свой взгляд на возникновение кинообразов, тем самым давая проекцию собственных творческих поисков. Как отмечает А.М. Орлов, «Геллер упоминал, что использовал из автобиографической книги Бунюэля лишь один эпизод – “Барабаны Каланды” (с. 54–56). И значит, весь остальной материал не имеет к конкретной биографии и судьбе Бунюэля никакого отношения, это субъективные образы, введенные режиссёром» [10]. Интересным изобразительным решением является появление «пространства в пространстве»: зарисовка-размышление, как матрёшка, раскрывает новые образы, созданные из обработанных кадров фильмов Бунюэля, и эти реальные, в общем-то, образы, парадоксально выглядят более фантастическими, чем мальчик с «волшебным фонарём».

Один из самых ярких и необычных фильмов Дмитрия Геллера – картина **«Мальчик»** (2008 г.) – является философской историей⁹ о перерождении, разворачивающейся в мире лошадей, в которой образы ассоциативно перекликаются с библейскими и напоминают картины старых мастеров.

Европейская культурная парадигма гласит, что «чем выше условность в искусстве – тем выше подразумеваемый культурный уровень зрителя» [7, 12], и мы видим в фильме «Мальчик» нарочито условные изображения лошадей, но их движения, хотя и упрощены, всё же дают возможность считать мельчайшие нюансы их поведения. Фильм насыщен архетипическими образами: дерево как библейское дерево Эц ха-Хайим из райского сада и в то же время Иггдрасиль из германо-скандинавской мифологии, а также шаманское дерево мира, где корни – это нижний мир, ствол – средний, а крона – высший, дерево, символизирующее Тору, о которой говорится в Соломоновых притчах, – у него «ветви (или корни?) тянутся в обе стороны, обозначая относительность жизни, рождения и смерти, возможность повернуть время вспять» [5]. Красное яблоко, символизирующее плодородие, вечную молодость, запретный плод; птица, гигантское морское чудовище...

Персонажи (лошади) существуют как бы в двух плоскостях: порой они движутся как люди, «в человеческую сферу переводит содержание фильма и его название – “Мальчик” – оно может быть и кличкой коня, и в то же время обозначать вновь рождённое существо» [5].

Белые пейзажи наводят на ассоциации о картинах Брейгеля, а образы, наделённые символами, контрастируют с остальными – например, контрастными выступают наполненные красным цветом огонь, листья дерева и яблоко. Фильм, как и другие работы режиссёра, оставляет ощущение «сна наяву».

Таким образом, на примере четырёх фильмов Дмитрия Геллера можно увидеть, что режиссёр увлечён не только «мистериальностью, выходом за пределы реального опыта» [8, с. 202], но и созданием двух (и более) пространств, противопоставленных и в то же время существующих во взаимном влиянии. Хотя, на первый взгляд, и кажется, что они протекают в параллельных плоскостях, однако между этими пространствами есть некое связующее звено в виде образа, символа, предмета.

⁹ Режиссёр отталкивался от «Холстомера» Л.Н. Толстого.

Как мы видим, язык творчества режиссёра уникален и актуален в своей эклектичности, подаче смыслового и визуального ряда. Можно предположить, что фильмы Дмитрия Геллера являются отражением времени, когда человек живет в двух пространствах: мире реальном и мире виртуальном.

Литература

1. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1968. – 416 с.
2. Геллер Дмитрий. Ностальжи... // Мастера короткометражной анимации, выпуск № 61. [Электронный ресурс]. URL: <https://altereos.livejournal.com/203322.html> (Дата обращения: 06.10.2019).
3. Годер Д. Крепка, как смерть, любовь // Коммерсант Weekend от 11.04.2014 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/2444480> (Дата обращения: 08.11.2019).
4. Ермакова Е.А. Теоретический анализ феномена «образ» в философии. [Электронный ресурс]. URL: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/1964/12.pdf> (Дата обращения: 08.11.2019).
5. Зайцев А.Я. Персоналии российской анимации XXI века: миры Дмитрия Геллера. Своеобразие образных систем // Философия и культура. – 2019. – № 9. – С. 56–64. DOI: 10.7256/2454-0757.2019.9.30976 [Электронный ресурс]. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=30976 (Дата обращения: 08.11.2019).
6. Кривуля Н.Г. Аниматология: Эволюция мировых кинематографий. Часть II. – М: КЭА «АМЕТИСТ», 2012. – 392 с.
7. Лотман Ю.М., Успенский Б.А. Условность в искусстве. [Электронный ресурс]. URL: <http://dictionnaire.narod.ru/convention.htm> (Дата обращения: 08.11.2019).
8. Малюкова Л.Л. Сверхкино. – СПб: Издательство Ассоциации анимационного кино «Умная Маша», 2013. – 365 с.
9. Норштейн Юрий о фильмах Геллера // Ностальгия. 2006. № 1. [Электронный ресурс]. URL: http://www.geller.ru/dima/rus/P_Norch.shtm (Дата обращения: 08.11.2019).
10. Орлов А.М. О фильме Д. Геллера «Признание в любви». Март 2006 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www animator.ru/articles/article.phtml?id=157> (Дата обращения: 08.11.2019).
11. Орлов А.М. Маленький пруд у подножия Великой стены. Март 2013. [Электронный ресурс]. URL: <http://animator.ru/articles/article.phtml?id=389> (Дата обращения: 08.11.2019).
12. Орлов А.М. Мультфильм «Мальчик» Дм. Геллера. Развёртка художественного повествования. Часть 1. 14.04.2014. [Электронный ресурс]. URL: <https://o-r-love.livejournal.com/6589.html> (Дата обращения: 08.11.2019).
13. Терещенко М. Интервью с Дмитрием Геллером 20 июля 2012 года // kino-teatr.ru [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kino-teatr.ru/kino/person/239> (Дата обращения: 08.11.2019).
14. Фрейд З. Художник и фантазирование. – М., 1995. – 400 с.
15. Встреча с Дмитрием Геллером в Еврейском музее и центре толерантности (2018 г.) [Электронный ресурс]. URL: <https://youtu.be/C23v81NKHfY> (Дата обращения: 08.11.2019).

16. Хиллман Дж. Архетипическая психология / Пер. с англ. – М.: Когито Центр, 2006. – 351 с.
17. Юнг К. Г. Психологические типы / Пер. София Лорие (под ред. В. Зеленского). – СПб: Азбука, 2001. [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.ru/PSIHO/JUNG/psytupes.txt> (Дата обращения: 08.11.2019).
18. Юнг К. Г. Об отношении аналитической психологии к поэтико-художественному творчеству. [Электронный ресурс]. URL: http://bibikhin.ru/ob_otnoshenii_analiticheskoy_psihologii_k_poetiko_hudozhestvennomu_tvorchestvu (Дата обращения: 08.11.2019).

ОБУЧЕНИЕ АКТЁРСКОМУ МАСТЕРСТВУ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ПРОБЛЕМА

Н.А. Иванов, магистрант, методист

Красноярск, Институт педагогики, психологии и социологии,

Сибирский федеральный университет

В контексте гуманитарной образовательной парадигмы немаловажную роль в обучении, воспитании и развитии играют средства театрального искусства, что обусловлено заложенными в них возможностями для становления субъектности обучающихся, их нравственного и эстетического развития. Участие в театрализованных мероприятиях способствует раскрепощению, развитию уверенности в себе и решительности, что особенно актуально при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, у которых, как правило, оценка своего места в социуме неадекватна (занижена). На сегодня на федеральном уровне определена значимость театральной педагогики, её развитие признано одной из государственных задач, нацеленных на приобщение подрастающего поколения к культурному наследию [4]. Потенциал средств театральной педагогики определяется возможностями личностного самовыражения, формирования эталона творческого поведения, выработки основанного на моральных принципах отношения к отрицательным персонажам, развития самокритичности и т. д. [3]. Театр в этом смысле выступает как инструмент трансляции культуры. С учётом всеобщего кризиса ценностных установок, обусловленного становлением общества потребления, трансляция культуры как одна из функций системы образования актуальна уже на протяжении нескольких десятилетий, а методы, средства и формы театра можно считать одними из наиболее востребованных в наши дни инструментов реализации культурологического подхода в образовании.

Расширение интеграции театрального искусства и образования соотносится с пониманием образования как антропопрактики, базирующимся на идеях неклассической философии, в соответствии с которой центром бытия выступает человек, в частности, его воля и чувства. В искусстве центром познания тоже выступает человек, его внутренний мир. В актёрском искусстве волевые качества и прочие актёрские данные (обаяние, эмоциональная память и др.) служат ключевыми инструментами творчества, дополняемыми внешней атрибутикой. Особенность театрального искусства заключается в его синтезе с литературой, музыкой, хореографией и т. д., что обогащает его образовательный потенциал, делает театр более «доступным» за счёт объединения различных жанров, тем самым способствуя приросту зрительской аудитории и увеличению масштаба реализации социальной функции театра. Более того, сегодня прослеживается тенденция расширения интеграции театра с другими видами искусства, в том числе с хореографией. К примеру, в Красноярском музыкальном театре в конце 2018 года состоялась премьера уникальной в регионе постановки «Линии времени», в которой произведения танцевального искусства собраны в единый спектакль, а средством самовыражения актёров выступает исключительно язык тела. Примером взаимосвязи теа-

тра и живописи, в частности, влияния живописи на театр является жанр «живые картины», в котором в качестве действующих лиц выступают декорации, играющие роль неподвижных персонажей в динамичных позах. Спектакль, представляющий собой ряд сменяющих друг друга полотен, сопровождается музыкой. Сцена уподобляется картине, которая воспринимается как цельная и динамическая, поскольку движение воспроизводится в уме зрителя [5]. В эпохи классицизма и романтизма наблюдалась театрализация живописи: изображаемое на картине как бы воспроизводило театральные сцены, портрет представал как собирательный образ, отражающий присущий тому или иному персонажу характер, соответствующий пороку или добродетели [там же].

Согласно Е.И. Исаеву и В.И. Слободчикову [2], образование как всеобщая форма становления и совершенствования «сущностных сил» человека, включая самообразование и саморазвитие, представляет собой одну из трёх фундаментальных интерпретаций образования наряду с рассмотрением его как самостоятельной формы общественной практики и как средства передачи культурно-исторического опыта, обеспечиваемой в том числе за счёт привнесения в образовательный процесс элементов театрального искусства. Как подчёркивает О.С. Булатова, задача передачи опыта прошлых поколений посильна педагогу, личностные проявления которого многогранны, а поведение естественно [1]. Личностно-профессиональное развитие педагога возможно посредством овладения им основами актёрского мастерства, оттачивания педагогической техники, чему сегодня, как показывает российский опыт, уделяется мало внимания в высших учебных заведениях, в отличие от периода с конца 70-х до начала 80-х годов XX века, когда в педагогических вузах активно использовались театральные приёмы, методики и упражнения. Так, в это время в Полтавском педагогическом институте появилась первая в стране кафедра основ педагогического мастерства [там же]. Программа, по которой осуществлялось обучение на кафедре, включала в себя элементы актёрского мастерства, педагогическую технику, предусматривала проведение занятий по речи и педагогическому общению. В ходе практических занятий студенты учились релаксации, развивали фонационное дыхание, голос (силу, гибкость и диапазон), овладевали способами воздействия на учащихся посредством коммуникации, осуществляли микропреподавание и т. д. Отдельные кабинеты в институте были оборудованы техническими средствами, позволяющими записывать занятия и воспроизводить записи с целью анализа поведения практиканта, а также зеркальными стенками, световыми табло, отсчитывающими время и подающими сигналы для развития у будущего учителя чувства времени на отдельных этапах урока [1].

Как показывают наши наблюдения, в профессиональном сообществе отношение к актёрскому мастерству в педагогической деятельности амбивалентно. Помимо сторонников, есть и те, кто относится к этому скептически, в частности, ряд специалистов ставит под сомнение целесообразность использования театрализации при преподавании определённых дисциплин, с чем отчасти можно согласиться. Некоторые практикующие педагоги идентифицируют ролевую многогранность педагогической профессии с таким психологическим явлением, как прайминг. В этой связи считаем нужным отметить, что такой эффект прайминга, когда педагогическая деятельность с присущими ей установками бесконтрольно проникает во все остальные сферы человеческой жизни, по сути, является следствием недостаточной профессиональной самореализации, которая, в свою очередь, напрямую зависит от творческого самочувствия, обеспечиваемого владением актёрским мастерством, педагогической техникой. Задействование педагогическим работником актёрских умений может способствовать под-

держанию учебного сотрудничества и реализации модели субъект-субъектных отношений в образовательном процессе, следовательно, позволяет обеспечить полноту профессиональной деятельности и личностного самовыражения, что определяет качество педагогического труда и сводит к минимуму прайминг.

Обучение актёрскому мастерству в системе педагогического образования специфично в силу особенностей педагогической профессии. Особую важность в профессиональной подготовке будущих педагогов приобретает использование средств актёрского искусства, элементов театрального творчества, что обусловлено необходимостью последующего переноса опыта субъект-субъектных отношений на иные виды деятельности [3], включая профессиональную, а также схожестью характеристик труда актёра и педагога (необходимость постоянной работы над собой, творческий и публичный характер деятельности и др.). Обучение актёрскому мастерству может являться антропологической практикой, направленной на самосовершенствование и саморазвитие, в частности, посредством формирования у студентов трудолюбия, которое может выражаться в заучивании внушительных по объёму литературных произведений, посредством погружения студентов в практики, применяемые при подготовке профессиональных актёров и обеспечивающие реализацию деятельностного подхода в обучении, а также посредством создания условий для публичных выступлений. Опыт выступлений перед публикой способствует развитию у студентов коммуникативной компетентности, демонстрация которой имеет немаловажное значение при защите выпускной квалификационной работы и в дальнейшей профессионально-педагогической деятельности. При организации обучения актёрскому мастерству необходимо также содействовать совершенствованию внутреннего аппарата (в частности, внимания, что возможно посредством партнирования) и телесного аппарата, обеспечивающего подлинную демонстрацию внутренних переживаний. Привнесение элементов сценической практики в процесс профессиональной подготовки студентов – будущих педагогов перекликается с компетентностным подходом к организации обучения, поскольку творческий акт на сцене в некотором смысле представляет собой прототип ситуации неопределённости в жизни, требующей от творца способности мобилизовать внутренние ресурсы.

Творчество как в актёрской, так и в педагогической профессии подразумевает в том числе импровизационность, что должно быть учтено при обучении студентов, предполагает проигрывание ими этюдов различной тематики. В педагогической деятельности приоритет отдаётся совместному творчеству, предполагающему диалог между учащимся и педагогом. Индивидуальное творчество педагога характеризует его как транслятора информации, что типично для знаниево-центрического подхода, в условиях которого учащийся занимает позицию, сравнимую с позицией зрителя, являющегося объектом воздействия со стороны артиста. Неслучайно О.С. Булатова одним из отличий труда педагога от труда актёра называет отсутствие зрителя [1]. Поэтому важным аспектом обучения актёрскому мастерству в системе педагогического образования является обсуждение со студентами вопроса о соотношении активности педагога и активности учащегося. Целесообразно использовать такой методический приём, как аналогия, провести параллель с актёрским творчеством, ведь о некоторых артистах говорят, что «их на сцене много»; можно на занятии обсудить, применимо ли это к педагогической профессии.

Публичность творчества предполагает наличие внешней оценки. Однако если о степени профессионализма актёра судят по технике актёрской игры, то когда речь идёт о педагоге,

оценивается не только педагогическая техника, но и проявляющиеся посредством неё нравственные и эстетические позиции педагога, причём оценивание не ограничивается рамками профессиональной деятельности [1]. Следовательно, при обучении актёрскому мастерству в системе педагогического образования следует обращаться к ценностям педагогической профессии, что представляется возможным при использовании художественных произведений педагогической тематики, их анализе и обсуждении сквозь призму актёрского мастерства.

Изучение особенностей актёрского мастерства в педагогической профессии предполагает знакомство с понятиями «педагогическая задача», «позиция» и «роль», определение их соотношения. Специфика актёрских проявлений в педагогической профессии наиболее ярко, на наш взгляд, отражена в зарубежных художественных фильмах «Учитель года» (2005) и «Триумф: История Рона Кларка» (2006). Для обсуждения специфики актёрского мастерства в педагогической деятельности можно привлечь эпизод из фильма «Триумф: История Рона Кларка» (2006), где мистер Кларк примеряет на себя роль ученика, демонстрирует личный пример учения, преодоления себя и обретает авторитет в глазах учеников. Принципиально то, что мистер Кларк выдвигает детям определённые условия, определяет «горизонт развития» своих подопечных перед тем, как начать перепрыгивать через скакалку, то есть придерживается педагогической позиции и руководствуется педагогической задачей, которая движет им и вынуждает пойти на такой шаг. Данный фрагмент также можно интерпретировать с точки зрения непрерывного самообразования как ценности педагогической профессии, активно провозглашаемой сегодня как главной компетентности учителя (Е.А. Ямбург). Соотношение позиции и роли применительно к педагогической деятельности иллюстрируется фрагментом из кинофильма «Учитель года» (2005), в котором мистер Уорнер – один из учителей американской школы – предстаёт в роли Менделя: удерживает позицию педагога, но актёрское мастерство учителя выражается во внешнем перевоплощении в образ учёного.

Использование художественных произведений при обучении актёрскому мастерству студентов – будущих педагогов может способствовать развитию у бакалавров эстетического вкуса, например, посредством подбора к художественному произведению аудиального ряда. Примеры сочетания музыки и художественного текста отражены в современных отечественных кинофильмах «После школы» (2012) и «Училка» (2015). В частности, в одной из серий фильма «После школы» показано прочтение школьником Родионом Пенкиным стихотворения С.А. Клычкова «Пылает за окном звезда...», сопровождаемое исполняемой на электрогитаре музыкой. В фильме «Училка» героиня Алла Николаевна и её ученики исполняют стихотворение Н.С. Гумилёва «Жираф», данный фрагмент сопровождается фортепианной музыкой.

Для обеспечения результативности обучения целесообразно использовать игровые форматы организации образовательного процесса, в частности, тренинги, предполагающие выполнение участниками упражнений на развитие голосового аппарата, мимики и пантомимики. При этом важно, чтобы темп выполнения упражнений увеличивался постепенно. Показательным примером, иллюстрирующим важность постепенного увеличения темпа (по мере успешности), является разучивание музыкального произведения.

По нашему мнению, в преподавании дисциплин и факультативных курсов, предполагающих освоение студентами в ходе занятий и внеаудиторной работы основ актёрского мастерства, должно быть расширено использование средств хореографии, обеспечивающих про-

фессиональное становление актёров и педагогов, в частности, совершенствование телесного аппарата, отвечающего за пластичность. Обучение актёрскому мастерству студентов – будущих педагогов должно быть практикоориентированным, что позволит повысить результативность профессиональной подготовки в целом и педагогической техники в частности. Дальнейшие научные изыскания в рассматриваемом направлении могут быть основаны на интеграции театральной и музейной педагогики, что, на наш взгляд, является интересным и перспективным с точки зрения реализации практикоориентированного обучения актёрскому мастерству в системе педагогического образования.

Литература

1. Булатова О.С. Педагогический артистизм. – М.: Академия, 2001.
2. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013.
3. Смирнов Г.В. Формирование субъектности студентов вуза средствами театральной педагогики. Дисс. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2015.
4. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] // Российская газета, 8 июня 2015 года. URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (Дата обращения: 12.09.2019).
5. Суворова Л.Г. Взаимовлияние живописи, театра и повседневности // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 7. № 7-2. С. 273–276.

СОЗДАНИЕ ЭФФЕКТА СОУЧАСТИЯ В МОЛОДЁЖНОМ СЕРИАЛЕ

А.Н. Россинская, к. пед. н.

Москва, Московский городской педагогический университет

Образование больше не может ограничиваться рамками образовательного учреждения. Всё чаще обучающее содержание получают повседневные элементы окружающей среды – детские площадки, граффити, компьютерные игры. С недавнего времени образовательные задачи начали ставить перед собой и создатели молодёжных сериалов [5]. Новатором в этой области стали авторы норвежского сериала SKAM и его ремейков в семи странах – Италии, Франции, Германии, США, Испании, Нидерландах и Бельгии.

Сериал SKAM создавался по заказу норвежского государственного телевидения для целевой аудитории девушек 14–17 лет [2]. Он посвящён проблемам взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, самоопределения, поиска своего места в жизни, отношения к религии и политике и многому другому. Было снято четыре сезона. Сериал быстро приобрёл популярность среди подростков не только в Норвегии, но и во всём мире. Затем появились ремейки.

Целью сериала было показать молодёжи, как действовать в непростых жизненных ситуациях, с которыми приходится сталкиваться каждый день. Авторы сериала понимали, что разговор на сложные темы не может быть назидательным. Чтобы достичь образовательного эффекта и помочь подросткам, которым часто не к кому обратиться за советом, необходимо было создать атмосферу доверия и соучастия, вести разговор на равных. Для этого была разработана и реализована система приёмов. Их можно условно разделить на три группы: драматургические, режиссёрские и продюсерские.

Драматургические приёмы создания эффекта соучастия отражены в сценарии сериала, который создавался на основе интервью с несколькими тысячами подростков Норвегии [3]. На основе этих интервью были выявлены наиболее актуальные молодёжные проблемы, а затем определены основные темы и образы персонажей сериала. Среди наиболее проблемных тем оказались любовь и доверие, формирование личности, дружба, отношения с людьми разных религий и национальностей, самоопределение (личностное и жизненное), подходы к решению личных проблем. Для каждого сезона сериала была выбрана одна основная тема и несколько побочных.

Интервью помогли разработать и образы персонажей – учеников старших классов школы. Их основной общей характеристикой является типичность, узнаваемость. Были сформированы девять образов главных героев: пять девушек и четыре юноши. Они послужили репрезентацией наиболее распространённых моделей поведения подростков. Например, девушки представлены так: неуверенная в себе девушка, толстушка-клоун, девушка, ищущая популярности и социального одобрения, независимая «правильная» девушка, мусульманка. Внешность и поступки персонажей должны быть такими, чтобы зрители могли легко соотнести себя с ними. Именно поэтому среди персонажей нет особенно красивых людей. Ско-

рее, наоборот, подчёркиваются типичные проблемы внешности – лишний вес, плохая кожа. Важно, что во всех странах в целях репрезентативности среди персонажей есть представители разных этнических групп и религий, что типично для современного общества в Европе и в Америке.

В каждой стране сценарий был адаптирован в соответствии с её культурными особенностями. Например, главной сюжетной линией четвёртого сезона в Норвегии была подготовка к празднованию окончания школы – традиции «русс-бас», когда выпускники заказывают автобусы, оформляют их тематически и проводят в них вечеринки. Такой традиции нет больше ни в одной стране, поэтому в ремейках эта сюжетная линия отсутствует. Адаптация делает сериал более понятным и близким аудитории конкретной страны. Возможно, именно поэтому семь стран посчитали важным снять собственные версии, адаптировав сценарий под национальные и культурные особенности своей страны.

Интересно отметить, что авторы сценария прислушивались к мнению зрителей не только на этапе подготовки, но и в процессе его создания. Участники фандома активно обсуждали в соцсетях возможное развитие сюжета. Их идеи, а также некоторые сцены и сюжетные повороты из фанфикшн были использованы в сценариях [3]. Наиболее яркий пример: тема, предложенная для немецкого ремейка одним из зрителей и поддержанная многими, стала основной в третьем сезоне. Поскольку эта ситуация не скрывалась, принятое сценарное решение позволило зрителям ощутить свою причастность и к созданию сериала.

Наконец, в написании сценария участвуют и сами актёры. Часто они помогают авторам в разработке образов представителей тех групп молодёжи, к которым относятся и сами, и их персонажи. Например, во многих ремейках мусульманку играет девушка-хиджаби. В Германии актриса, исполняющая её роль, рассказывала сценаристам о традициях своей культуры.

Сценарий сериала также учитывает особенности восприятия информации современной молодёжью, в частности, так называемое клиповое мышление. Серии разделены на небольшие клипы от 1,5 до 8 минут и выходят ежедневно. Небольшая продолжительность позволяет зрителям многократно пересматривать их, замечая всё больше деталей.

Интересный приём погружения в реальность сериала – это время трансляции серий. Они выходят именно в то время, когда происходят события, например, если действие происходит на уроке, то серия транслируется в утреннее время, а если на вечеринке, то поздно вечером. Соответственно, зрители, которые хотят как можно скорее узнать, как развивается сюжет, стараются смотреть серию, как только она выходит, а значит, и для них это может быть учебное время. Таким образом, время выхода в эфир серии создает ощущение присутствия внутри событий сериала.

Доверительный разговор с подростками на серьёзные темы удается вести и благодаря практически полному исключению из сюжета взрослых. Хотя номинально они присутствуют, но фактически не участвуют в жизни персонажей. Так, например, мы не видим лиц учителей, только слышим их голоса. Этот приём хорошо отражает тот факт, что в старшем подростковом возрасте взрослые перестают быть референтной группой для большинства учащихся.

Наконец, погружение в реальность происходит благодаря внедрению в сериал актуальных событий – например, значимых календарных дат или праздников. Так, ещё в оригинальном норвежском сериале герои собираются на праздничный завтрак в национальных костюмах, чтобы отметить День конституции. В события сериала влетают Рождество, Пасха, День святого Валентина, на которые приходится время трансляции серий. Кроме того, акту-

альные общественные и политические события находят своё отражение в инстаграм-аккаунтах, которые ведут персонажи. Например, они публикуют призывы участвовать в выборах и экологических акциях, которые проходят в это время в соответствующих странах.

Следует обратить внимание и на саундтрек к сериалу. Большую его часть составляют очень популярные в настоящий момент песни, знакомые молодым зрителям. Учитывается увлечение молодёжи современной музыкой, которое выражается в хорошем знании текстов песен и содержания клипов. Некоторые короткие сцены раскрываются благодаря тому, что зрители узнают песню по первым аккордам и вспоминают её слова (даже если они не звучат в сериале), которые помогают лучше понять смысл эпизода.

Формирование эффекта соучастия достигается и благодаря режиссёрским решениям – например, подходу к кастингу. Практически для всех актёров это первый опыт работы в кино. На пробы приглашали как начинающих профессионалов, так и всех желающих. Большинство актёров соответствуют возрасту своих персонажей, т. е. во время съёмок им было 17–19 лет. Также некоторые актёры специально подбирались в соответствии с особенными характеристиками своих персонажей.

Другой режиссёрский приём, который позволяет зрителю глубже проникнуться переживаниями героев, – это разрушение «четвёртой стены»: долгий взгляд актёра в камеру, т. е. в глаза зрителю. В сериале он чаще всего используется в самые тяжёлые для героев моменты. Анализ комментариев зрителей в соцсетях [4] показывает, что этот приём сильно психологически воздействует на них, вовлекает в проблемы персонажа, побуждает думать и обсуждать, как можно помочь или как действовать в сложившейся ситуации.

Глубокому сопереживанию способствует и частое использование крупных планов и макропланов лиц персонажей. Этот приём помогает установить эмоциональный контакт зрителя с персонажем. Причём часто это крупные планы лиц в профиль, которые создают у зрителя ощущение, что он находится рядом, то есть присутствует (сидит за одной партой, стоит рядом на перемене) и практически является участником разворачивающихся событий.

В сериале используются также довольно привычные опытному кинозрителю художественные приёмы. Среди них – построение композиции кадра (например, симметричное расположение персонажей относительно некоторой оси), цветные фильтры для передачи настроения сцены, ускоренная съёмка, эффект *slowmotion* и другие. Эти, довольно стандартные для кино, приёмы становятся заметны неискушённому молодому зрителю благодаря внутренней мотивации, заинтересованности в событиях сериала и формату коротких серий. Фактически, молодой зритель самостоятельно открывает для себя эти кинематографические приёмы, просматривая многократно короткие серии. Это ставит его в позицию уже скорее кинокритика, который не только понимает, что происходит на экране, но может проанализировать, как достигается больший эмоциональный эффект, соответственно, может проанализировать и свои чувства.

К режиссёрским приёмам можно отнести и особенности актёрской речи. Она не только насыщена актуальным сленгом и имеет привычные для молодёжи интонации. Некоторые актёры говорят невнятно, «мямлят», что тоже представляется вполне естественным в молодёжной среде. Зрителям приходится прислушиваться, пересматривать несколько раз, чтобы разобрать, что говорят такие персонажи, т. е. практически переспрашивать их, как это часто происходит и в жизни.

Обращает на себя внимание также подбор костюмов и грим. Персонажи, в основном, одеты довольно просто, часто небрежно. Одежда юношей может быть велика, мешковата, одежда девушек иногда безвкусна. Грим естественный, не скрывающий дефекты. Причёски девушек – это распущенные волосы, эксперименты с разными видами кос или небрежные пучки, юноши либо подстрижены модно, либо совсем не следят за своими волосами. Всё это типично для молодых людей, которые в этом возрасте ещё ищут свой образ, учатся одеваться или, наоборот, нарочито игнорируют свой внешний вид.

Многие эпизоды сериала начинаются с документальных съёмок городов или школ, где происходит действие. Мы видим обычных людей на улицах, школьников на переменах и в классах, а затем в кадре появляются персонажи сериала. Это также создаёт эффект реальности происходящего.

К продюсерским приёмам можно отнести способы продвижения сериала, а также создание дополнительного медийного содержания. Начиная с норвежского оригинала, продюсеры приняли решение рекламировать сериал таким образом, чтобы информацию о нём подростки получали не от взрослых (не от родителей или через традиционные СМИ, например, показ трейлеров по телевидению), а через привычные для молодёжи каналы информации. Продюсеры ремейков поддерживают этот подход, т. к. он позволяет сделать сериал ещё более эксклюзивным для молодёжи и создать впечатление разговора на сложные темы со сверстниками. Среди таких приёмов продвижения есть как популярные маркетинговые ходы – например, таргетированная по возрасту реклама в социальных сетях, – так и типично молодёжные: надписи на асфальте рядом со школами и даже рассылка активным зрителям футболок с анонсом нового сезона.

Важнейшей составляющей сериала стало его медийное содержание: активное использование соцсетей, ведение аккаунтов персонажей в Инстаграме и переписки персонажей в мессенджерах между сериями. Благодаря этому также создается эффект доверия, появляется дополнительный контент сериала. Социальные сети различаются по странам: так, для трансляций американского ремейка был выбран Фейсбук, а переписки персонажей европейских ремейков ведутся в приложении WhatsApp, которое не так популярно в США.

Наиболее ярко эффект соучастия проявляется именно благодаря соцсетям и перепискам. Персонажи ведут свои аккаунты в разном стиле, отражая текущие события своей жизни, многие из которых не показываются в эпизодах сериала. Подписчики этих аккаунтов фактически наблюдают за жизнью персонажей так же, как за жизнью своих друзей. Посты персонажей можно даже комментировать. Переписки персонажей в мессенджерах не позволяют столь активно вовлечь зрителей, поскольку присылаются в виде картинок, однако тот факт, что они приходят на личный телефон в соответствующем приложении, тоже создает ощущение реальности происходящего.

Итак, создателями молодёжного сериала SKAM и его ремейков была разработана новаторская система приёмов создания эффекта доверия и соучастия, которая позволила вести с целевой аудиторией сериала откровенный разговор на сложные актуальные темы, способствующий развитию у подростков и молодёжи коммуникативных умений, критического мышления, способности к эмпатии и других личностных качеств и умений, необходимых для успешного решения повседневных проблем.

Литература

1. Archive of Our Own [Электронный ресурс]. URL: <https://archiveofourown.org> (Дата обращения: 11.10.2019).
2. Hoeij van Boyd. The Norwegian Teen-Drama Series Loved Around the World [Электронный ресурс] // The Atlantic. URL: <https://www.theatlantic.com/entertainment/archive/2017/06/the-norwegian-teen-drama-series-loved-around-the-world/532008> (Дата обращения: 11.10.2019).
3. Max D.T. «SKAM», the Radical Teen Drama that unfolds one Post at a Time [Электронный ресурс] // The New-Yorker. URL: <https://www.newyorker.com/magazine/2018/06/18/skam-the-radical-teen-drama-that-unfolds-one-post-at-a-time> (Дата обращения: 11.10.2019).
4. SKAM/DRUCK [Электронный ресурс] // Группа «ВКонтакте» SKAM/DRUCK. URL: <https://vk.com/skamfamgermany> (Дата обращения: 11.10.2019).
5. Самутина Н.В. Фандомы и культуры фанатов. Чему у них можно научиться? [Электронный ресурс] // Институт гуманитарных историко-теоретических исследований им. А.В. Полетаева. URL: <https://igiti.hse.ru/news/208276082.html> (Дата обращения: 11.10.2019).

ЧТЕНИЕ В ЭПОХУ КЛИПОВОГО СОЗНАНИЯ

В.Н. Руднев, к. пед. н., доц.

Москва, Московское академическое художественное училище

В российском образовании последних лет сделан акцент на его профессиональной составляющей. В результате произошло сокращение дисциплин гуманитарного и общеобразовательного цикла, ориентированных на формирование духовных ценностей. Крайне редко можно встретить в учебном плане предмет, обращённый к изучению системы ценностей молодёжи. Современными библиотеками для привлечения посетителей сделан упор на информационно-развлекательные мероприятия. А традиция семейного чтения пришла в упадок, семейные библиотеки практически не востребованы, они превратились просто в часть интерьера. Какие последствия несут в себе такие тенденции? Как формируется читательская культура в современном обществе?

С целью выявления проблемных зон формирования читательской культуры поколения, сформировавшегося в эпоху клипового сознания, мы предложили студентам для анализа текст рассказа А.П. Чехова «Злоумышленник», который входит в школьную программу по литературе 7-го класса. В опросе участвовали 18 студентов нефилологических специальностей в возрасте от 17 до 21 года. Респондентам было предложено прочитать рассказ А.П. Чехова «Злоумышленник» и ответить на вопросы.

При работе с текстом были рассмотрены такие виды чтения, как просмотровое, ознакомительное, изучающее и осмысленное [1, с. 163–170]. Каждый вид чтения используется на разных этапах и отвечает за определённый уровень понимания текста учащимся. Для того чтобы прийти к осмысленному чтению, т. е. самому высокому уровню понимания, необходимо проработать текст на других уровнях.

Просмотровое чтение принадлежит к первому уровню понимания художественного текста, когда происходит знакомство с главными героями, сюжетом и выделение темы (тем) текста. Этот уровень выполняет информационную функцию и необходим для формирования навыков и умений ориентироваться в логико-смысловой структуре текста, извлекать и использовать материал текста-источника в соответствии с конкретным коммуникативным заданием.

Вопросы к просмотровому виду чтения:

- 1) Как выглядит Денис Григорьев? (*см. 1-й абзац*)
- 2) В чём обвиняют Дениса Григорьева? (*в откручивании гаек с железной дороги*)
- 3) В какое время суток произошло задержание? (*утром*)
- 4) Кто задержал Дениса Григорьева? (*железнодорожный сторож Иван Семёнов Акифьев*)
- 5) Зачем Денису Григорьеву понадобилась гайка? (*чтобы сделать грузило*)
- 6) Перечислите рыб, названных в рассказе. (*шилишпер, уклейка, голавль, окунь, щука, налим, пескарёв*)
- 7) С кем общается Денис? (*со следователем*)
- 8) Где лежала гайка, которую нашли при обыске дома подсудимого? (*под красным сундуком, на дворе в санях*)

9) Кто из мужиков, помимо Дениса Григорьева, занимался отвинчиванием гаек? (*Игнашка, Митрофан Петров*)

10) Сколько гаек нужно, чтобы сделать невод? (*почти десять штук*)

11) Как называется статья, по которой обвиняется Денис? (*1081-я статья Уложения о наказаниях*)

12) Какой приговор, согласно статье, грозит Денису Григорьеву? (*ссылка на каторжные работы*)

13) Сколько у Дениса Григорьева братьев? (*два*)

14) Куда приказали увести Дениса Григорьева? (*в тюрьму*)

Ознакомительное чтение направленно на выделение главных и второстепенных мыслей, заложенных в тексте, установление отношений героев друг к другу или к сложившейся ситуации. Задача этого уровня понимания не сводится к чистому извлечению информации из текста, а опирается на уже известные факты для осмысления связи между ними. Таким образом, переработка информации текста совершается последовательно и произвольно, её результатом является построение комплексных образов прочитанного.

Вопросы к ознакомительному виду чтения:

1) Считает ли следователь виновным Дениса Григорьева? Найдите в тексте предложения, которые подтверждают Ваш ответ. (*Он считает его виновным, о чём свидетельствуют предложения: «...не прикидывайся ты мне идиотом, а говори толком. Нечего тут про грузила врать!»; «Дураком каким прикидывается!»; «А ты не мог не знать, к чему ведёт это отвинчивание»; «Всё ты понимаешь! Это ты врешь, прикидываешься!»*).

2) Как обращается с Денисом Григорьевым сторож? (*хватает за шиворот и тащит; два раза по зубам ударил и в грудь*)

3) За что, по мнению Дениса Григорьева, его в итоге осудили? Совпадают ли его предположения с приговором суда? (*за недоимки; нет, не совпадают*)

4) Признал ли подсудимый свою вину? Какие предложения в тексте выражают отношение Дениса Григорьева к приговору суда? (*«Было б за что, пошёл бы, а то так... здорово живёшь... За что? И не крал, кажись, и не дрался»; «Судьи! Помер покойник барин-генерал, царство небесное, а то показал бы он вам, судьям... Надо судить умеючи, не зря... Хоть и высеки, но чтоб за дело, по совести...»*)

5) Отвечая на вопросы следователя, почему Денис употребляет местоимение «мы» вместо «я»? Найдите эти предложения в тексте и объясните, кого он подразумевает? (*«Мы из гаек грузила делаем...»; «Нешто мы неkreщённые или злодеи какие?»; «Мы, народ... Климовские мужики, то есть»; «Это мы понимаем... Мы ведь не все отвинчиваем... оставляем... Не без ума делаем... понимаем...»; «Мы люди тёмные... нешто мы понимаем?»*)

Изучающее чтение – это обработка всей информации в тексте, устранение пробелов в понимании и частичное осмысление данной информации. Этот вид чтения предполагает более тщательное прочтение текста. На данном уровне ученик приобретает навык анализа содержания читаемого с опорой на языковые и логические связи текста, умение самостоятельно преодолевать затруднения в понимании текста, формировать критическое отношение к проблеме, затронутой в нём.

Вопросы к изучающему виду чтения:

1) Достаточно ли улик у следователя для вынесения обвинительного приговора?

2) Как вы думаете, почему следователь считает, что подсудимый врёт?

- 3) Почему Денис Григорьев не признаёт своей вины?
- 4) Чем может быть продиктовано такое отношение Дениса Григорьева и народа в целом к отвинчиванию гаек?

5) В чём главная проблема текста? Приведите аргументы из текста, подтверждающие Вашу позицию.

Осмысленное чтение подразумевает творческую деятельность учащихся. На данном уровне текст отходит на второй план и происходит анализ темы произведения, общение с автором, определение его позиции и соотношение её с позицией учащегося, прогнозирование последствий или предположение о предшествующих событиях, подключение личного ценностного опыта учащегося к решению проблемы, её проекция на современную действительность и отражение в жизни и мировоззрении учащихся.

Задания и вопросы к осмысленному чтению текста:

Задание 1. Выпишите слова следователя, которые могут быть непонятны Денису Григорьеву.

Задание 2. Подберите к ним синонимы, которые помогли бы Денису Григорьеву понять смысл этих слов.

1) Чья речь – следователя или обвиняемого – вызвала меньшее затруднение при чтении текста?

2) Как вы считаете, на какую проблему хотел обратить внимание автор рассказа? В каких ещё рассказах Антона Павловича Чехова затрагивается эта проблема?

3) Как вы думаете, после выхода из тюрьмы Денис прекратит отвинчивать гайки? Объясните свой ответ.

4) Бывают ли в вашей жизни ситуации, где сказанное вами было неправильно понято? Как вы думаете, почему так получилось? И как сделать так, чтобы этого больше не повторилось?

Опрос показал, что у респондентов возникли проблемы с поиском фактической информации в тексте. Например, не все студенты смогли найти названия рыб (в тексте их 7). Ответы респондентов:

- 2 из опрошенных назвали только две рыбы;
- 3 студентов не смогли перечислить более трёх названий;
- 7 студентов нашли четыре рыбы;
- 5 студентов нашли шесть наименований, двое из них посчитали выползка и живца,

что не относится к названиям рыб;

- 1 студент смог справиться с заданием и перечислил все 7 наименований.

В задании с определением количества братьев Дениса Григорьева (в тексте их двое) ответы разделились:

- 10 студентов дали верный ответ;
- 5 воздержались от ответа на вопрос;
- 3 человека посчитали, что братьев было трое.

Разделились ответы относительно места, где была найдена гайка при обыске дома Дениса Григорьева:

- 14 человек указали только одно место – «под красным сундучком»;
- 4 студента, помимо сундука, посчитали сани во дворе, в которых также находилась ещё одна гайка, обнаруженная при обыске.

Задания, относящиеся к ознакомительному чтению, были выполнены студентами частично, в основном, была не выполнена или выполнена не полностью та часть, где нужно было выписать предложения из текста в подтверждение своего ответа. 5 человек проигнорировали эту часть задания и не ответили ни на один вопрос.

Перечислить другие произведения А.П. Чехова, где затрагивается названная проблема, смогли всего 6 человек:

- «Дама с собачкой» встречается в ответах 4 раза;
- «Крыжовник» – 2 раза;
- «Смерть чиновника» – 2 раза;
- «Человек в футляре», «Тоска», «Толстый и тонкий» – по одному разу.

В результате исследования мы видим, что самый распространённый тип современного читателя – это, согласно классификации Л.И. Беляевой, – поверхностный читатель [1, с. 143–162]. Его можно охарактеризовать следующим образом:

- мотивы: эмоциональные, развлекательные, стремление к отдыху;
- установки: на поверхностное прослеживание сюжета;
- восприятие: весьма фрагментарное, поверхностно-эмоциональное, сюжет воспринимается неполно – как последовательность напряжённых событий, описания воспринимаются только в случае их функционального значения в интриге, персонажи – схематично;
- последствия от чтения произведения: эмоциональная разрядка, быстрое забывание прочитанного.

На наш взгляд, студенты не смогли осмыслить прочитанный текст. Об этом свидетельствуют такие их комментарии по проблематике текста А.П. Чехова: «Проблема неграмотности людей», «Проблема пропасти между образованными и простыми рабочими мужиками», «Проблема образования», «Непонимание», «Незнание», «Неграмотность, безграмотность», «Столкновение мировоззрений частного и народного», «Незнание и следствие», «Глупость человека, не думающего о последствиях», «Малообразованность рабочих», «Чёрствость и эгоизм», «Проблема неправильно понятых умыслов», «Отсутствие взаимопонимания», «Говорят на разных языках», «В том, что Денис так и не понял, что он виноват», «Равнодушие тех, у кого всё есть, к тем, у кого ничего нет», «Отсутствие взаимопонимания из-за разного жизненного уровня, социального статуса».

Таким образом, мы считаем основополагающими условиями формирования читательской культуры:

- создание читательского режима не только в школе, но и в библиотеках, средних и высших учебных заведениях;
- ориентацию учащихся на осмысленное прочтение произведений, а не только на информационное чтение;
- создание оригинальных методик осмысленного чтения.

Современные исследования указывают на то, что читательский интерес среди молодёжи снижается. Книга перестала быть единственным источником информации, всё больше молодых людей предпочитают искать её в Интернете. Разнообразие возможностей для проведения досуга отодвинуло чтение на второй план, оно приобрело сугубо практический характер. Книга в эпоху клипового сознания воспринимается не как друг, собеседник, помогающий разобраться в себе и окружающей действительности, а как практическое пособие по осу-

ществлению поставленных задач. Поэтому сегодня вопрос о формировании читательской культуры личности является одним из важнейших в области образования и культуры.

Литература

1. Беляева Л.И. К вопросу о типологии читателей // Проблемы социологии и психологии чтения: сб. науч. тр. – М.: Книга, 1975.
2. Руднев В.Н. История книжной культуры. Учебник. 2-е изд., перераб. – М.: КНО-РУС, 2019.

СЕГОДНЯШНИЙ ТЕАТР: РАЗОРВАННОЕ ПРОСТРАНСТВО

В.Ю. Малягин, доцент, руководитель семинара драмы
Москва, Литературный институт имени А.М. Горького

Тема настоящей конференции – «Психология, литература, кино в диалоге с театром». Уже в названии заложено уникальное, исключительное значение, которое придаётся организаторами данного мероприятия именно театру как роду искусства. Однако, начиная этот важный диалог, было бы неплохо ответить сначала на вопрос: а что такое российский театр сегодня? Существует ли он как некое единое целое? Целое идейное, эстетическое, нравственное? Воспитательное, наконец (ведь театр – это кафедра, с которой миру много можно сказать добра, как все мы помним со школьной скамьи)? Боюсь, если мы не ответим на этот важнейший предварительный вопрос, не определим координаты явления, наш разговор может стать лишь абстрактным отражением вымышленного (или просто никем не понятого) образа.

Итак, что такое сегодняшний театр? Он, конечно же, скажут нам, многоликий и разный, напоминающий внешне какой-то замысловатый калейдоскоп из самых разнообразных и ярких явлений и проявлений, подлинно толерантный и взаимодополняющий. В общем, полное олицетворение известного лозунга Великого кормчего «Пусть цветут сто цветов» (какой кровью это цветение закончилось, люди постарше ещё хорошо помнят)...

К сожалению, так благостно могут воспринимать современный российский театр только те, кто не соприкасается с ним вплотную, профессионально, то есть люди со стороны, скажем так, обычные зрители. Для профессионала картина моментально и разительно меняется. И, к несчастью, меняется в достаточно мрачную сторону. Что же видит в современном российском театре именно профессионал?

Современный театр расколот как минимум на три направления.

Первое направление – полубульварный (или просто бульварный) коммерческий театр, заполненный пошловатыми переводными комедиями, когда люди ставят своей главной целью привлечение широкого зрителя любой ценой. Точнее, главная цель – зарабатывание денег с помощью самой низкопробной популярности. Но это направление в театре при капиталистических отношениях существует всегда, оно неистребимо («Ничего личного – просто бизнес!»), поэтому вряд ли стоит эту позицию как-то специально анализировать.

Второе направление – продолжение линии русского классического реалистического театра. К сожалению, сейчас, после ухода из жизни таких ярких и крупных режиссёров последних десятилетий, как Пётр Фоменко и Сергей Арцибашев, кто из театральных деятелей может продолжить этот ряд? Разве что Сергей Женовач, да ещё несколько менее известных, что называется, нераскрученных мастеров. Отдельные хорошие и глубокие спектакли есть во многих театрах (не забудем о театрах провинциальных, которые порой гораздо более человечны, чем столичные), но такие спектакли, как правило, не определяют ни имя, ни лицо, ни репертуар конкретного театрального организма. Ведь в положение «выйти на хозрасчёт», «бороться за самоокупаемость» поставлены сегодня практически все театры, за исключением ну уж совсем академических и любимых властью.

И наконец, третье направление – разрушение, унижение, уничтожение традиций русского реалистического классического театра, когда герои известных всем нам с детства романов, пьес, поэм – шедевров русской литературы – становятся моральными уродами, сексуальными извращенцами, умственно отсталыми дегенератами. Когда, например, Онегин и Ленский находятся в противоестественной гомосексуальной связи...

Надо заметить, что третье направление вплотную примыкает к первому (коммерческому). Та же жажда славы любой ценой, та же готовность ради красного словца отца родного продать и предать (недавно рассказали про одного из таких «культурных деятелей», которого не хочет знать родной отец-фронтовик, не принимая его нравственной мерзости – по-моему, факт характерный и символический). Но есть между первым и третьим направлениями и серьёзное отличие. Адепты разрушения русской культуры (то есть представители третьего направления) выдают свои опусы за «новое слово», за свободу творчества и этим очень подкупают тех, кто знаком с культурой лишь понаслышке или из подобных же новаторских произведений.

Ну и что? Да если у нас такая свобода – так пусть действительно цветут все культурные цветы, пусть развиваются все театральные направления, а уж оно там потом само... как-нибудь... в конце концов... устроится ко всеобщей радости.

Да в том-то и дело, что нет у нас в сегодняшней культуре никакой свободы. Точнее, она есть, но только для одного направления. Как вы думаете, для какого? Правильно. Для разрушителей, унижающих и уничтожающих русскую культуру.

Фактов масса, но приводить их во множестве просто не хочется, да и не имеет смысла. Можно и нужно привести лишь несколько из них.

Театральная премия «Золотая маска» считается главной театральной премией России. Кем считается? Такого вопроса никем не задается. Считается – и всё! Рекламой на канале «Культура», например.

А что не так с этой премией? Да всё так. Для её организаторов, болельщиков и лауреатов. Последний пример: из трёх номинантов «Золотой маски» этого сезона два номинанта – Серебренников и Богомолов. Даже не буду говорить сейчас про то, что один под следствием за хищения (это пусть суд разбирается). Но вот то, что всем явно: оба – как раз из разрушителей, пляшущих на костях (как им кажется) традиционной русской культуры, нашей золотой классики. И оба – в оппозиции к России и русской культуре. Но кого же, как не разрушителей русской культуры награждать главной театральной премией России?!

Минкульт вышел недавно из учредителей премии (начальники хотят чуть-чуть, слегка отстраниться). Но тут же заверил, что государственное финансирование остаётся в полном объёме. Правда, говорят, что не оставили в полном объёме, а увеличили. То ли 300, то ли 500 миллионов. Для сравнения – Бурляеву на «Золотого Витязя» в прошлом сезоне с трудом оторвали от казны 1 млн 800 тыс. рублей... Капиталисты знают: чтобы кого-то придавить, а кого-то вознести, совсем не нужно ругать, запрещать, пропагандировать. Нужно просто одному дать денег, а другому не дать (или сделать вид, что дал).

А молодые выкормыши и последователи одного из номинантов (тоже ведь будущие гении режиссуры) вещают о своих великих планах.

Один говорит, что хочет разобраться с Гоголем. Что это за Тарас Бульба такой? Да ведь он, кажись, антисемит? В общем, надо разобраться, надо.

Другой собирается «Слово о полку Игореве» поставить. Ну, ясно же, не про русскую боль и русскую кровь. А про то, что русское войско, идущее на бой за родину, – это сегодняшние охранники, ЧОПовцы. И опять ясно, что за у этих охранников моральный и идейно-эстетический уровень. Впрочем, как и у всех до одного русских...

Нет, эти отцы родного не пожалеют. Да и есть ли у них отцы? Сомнительно...

Так я о «Золотой маске». Будет государство в лице Минкульта её финансировать, будет. А если надо – ещё прибавит!

Позвольте, а по какому праву? По праву хозяина денег? Но государство не хозяин, а распорядитель бюджетных денег. Плохой, надо сказать, распорядитель, если речь идёт о культурной сфере. А бюджет, как известно, формируется из налогов. А налоги, и это тоже известно, платятся людьми. То есть нами. Мной, вами, всеми нами.

Но кто сказал, что мы, налогоплательщики, хотим в лице Минкульта давать деньги на подобные, очень спорные, а то и просто похабные фестивали и конкурсы?

Ну, а кто же нас спрашивает? У нас капитализм и демократия...

Итак, сегодняшнее государство в лице Минкульта полностью отказалось от своих властных функций (запрещать и ограничивать страшно!) и фактически поддерживает только разрушителей традиционной классической русской культуры, поскольку именно это направление поддерживается (и весьма ревниво!) западными кукловодами. Господствует в современном театре лишь одно это направление. На него работают сотни организованных и сплоченных «критиков» внутри страны и тысячи – вне её. Пропаганда разрушения нашей культуры ведется давно и явно небезуспешно – ведь на эту пропаганду даются огромные средства – и российские, и мировые.

А теперь возвращаемся к теме нашей конференции и задаём себе простой вопрос: зачем нужна классическая литература для тех, кто объявлен нынешними гениями?

Она нужна как материал для самоутверждения.

А самоутверждаться в сегодняшнем мире легче всего при помощи скандала. Скандала любой ценой. Вот и получается, что брать русскую классику и опошлять, оплёвывать её – самый легкий и замечательно успешный способ добиться славы. А теперь и ответьте: это что, реальное взаимодействие литературы и театра?

То же самое можно сказать и о психологии. Если уж психология – то маргинальная. Потому что тебя в этом случае могут очень быстро возвести в ранг смелого новатора и ниспровергателя основ. А это уже слава...

Подведём итог сказанному.

Современный театр глубоко болен. Хотел сказать «безнадёжно», но рука не позволила это сделать. Конечно, не безнадёжно, но сильно и остро.

Но это пройдёт. С сегодняшние «гении», паразитирующие на настоящем, просто не знают истории. Потому что паразитировать легко. Учиться, узнавать, постигать, овладевать мастерством – трудно.

Но в конце концов настоящее остаётся. Только настоящее и остаётся. А паразиты рано или поздно исчезают в тёмной яме забвения...

МОЛОТ ДУШИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МИР АСТРОВА ИЗ ОДНОГО МОНОЛОГА

Чжэн Сяотин, аспирантка

Москва, Литературный институт имени А.М. Горького

В сценах из деревенской жизни в четырёх действиях пьесы «Дядя Ваня», прощаясь с Войницкими, врач Астров говорит: «Придётся в Рождественном заехать к кузнецу. Не миновать. *(Подходит к карте Африки и смотрит на неё.)* А должно быть, в этой самой Африке теперь жарница – страшное дело!» [5, с. 55]. Хотя Войницкий отвечает ему: «Да, вероятно», видимо, речь Астрова не адресуется Войницкому, слова эти не обращены ни к зрителям, ни к другим действующим лицам и представляют собой монолог.

Вспомним контекст и место монолога Астрова в пьесе. По сравнению с третьим действием, в котором Войницкому не удаётся убить профессора Серебрякова, а спектакль достигает кульминации, четвёртое действие становится более спокойным: Войницкий серьёзно поговорил с Астровым по поводу трудностей жизни, Астров поцеловал Елену «один раз в жизни», Войницкий помирился с Серебряковым, врач смутно попрощался с Соней. Монолог Астрова об «африканской жарнице» следует после того, как он пожелал уехать, а няня Марина пригласила его пить водку, после проявления его нерешительности и разговора о «хромой пристяжной».

В ремарке, открывающей четвёртое действие, Чехов уже упоминает о «карте Африки»: «На стене карта Африки, видимо, никому здесь не нужная» [5, с. 50]. Безусловно, эта сцена совершенно совпадает с драматическим принципом «чеховское ружьё»: «Если вы в первом акте повесили на стену пистолет, то в последнем он должен выстрелить. Иначе – не вешайте его» [2, с. 521]. То есть «экономичный» Чехов написал этот монолог не случайно.

Африка – далёкое от России место и по пространству, и по мироощущению.

В ноябре 1898 года Горький видел «Дядю Ваню» на сцене Нижегородского театра, потом он писал Чехову, с которым недавно начал переписываться: «На днях смотрел “Дядю Ваню”, смотрел и – плакал, как баба, хотя я человек далеко не нервный...» [1, с. 291]. Горький называл «Дядю Ваню» «совершенно новым видом драматического искусства», спектакль как «молот, которым Вы бьёте по пустым башкам публики». По Горькому, значение молота заключается именно в последнем действии «Дяди Вани», когда доктор, после долгой паузы, говорит о жаре в Африке: «...я задрожал от восхищения пред Вашим талантом и от страха за людей, за нашу бесцветную, нищенскую жизнь. Как Вы здорово ударили тут по душе и как метко!» [там же].

Горький смог увидеть в монологе психологический мир Астрова: он всегда к чему-то стремится, но добраться до своей цели не может. Астров страстно относится к своему медицинскому и лесному делам, а также и к женщине (Елене). Но в то же время Астров всегда собирается бросить всё любимое, убежать в какое-то далёкое место, как в Африку. А беда его в том, что он сам уже не верит в «новую жизнь», как говорил с Войницким: «Какая ещё там новая жизнь! Наше положение, твоё и моё, безнадежно». Карта Африки хотя и висит перед

глазами, но Астрову кажется недостижимым то, что он мог бы сделать, и он просто мечтает. Новая жизнь? Как начать? С чего начать? Астров избегает ответов на эти вопросы.

«Жестокий удар» Горький чувствовал в трагическом характере этого лица, человека, которого стоит жалеть. Астров – нудный, хмурый, отвратительный человек, как и другие персонажи Чехова: они постоянно живут как бедные создания, ищущие смутную, но красивую человеческую истину. Эти мужчины и женщины были рабами или любви, или своей лени, или жажды богатства. Они охвачены страхом бытия. Не найдя своего места в реальной мучительной жизни, герои наполняют свою жизнь непонятным монологом, обращённым в будущее. Астров – типичное лицо среди этих людей, выпадающих из своего времени. Его речь отличается отрывистым характером, она обращена в будущее, поэтому мы можем понять его монолог с такой странной концовкой про «жарищу».

Горький дальше писал Чехову: «...в этой пьесе Вы к людям – холоднее чёрта. Вы равнодушны к ним, как снег, как вьюга» [1, с. 300]. Кроме трагического характера, в четвёртом действии Чехов выбирает для каждого героя как бы особый «поворот судьбы». Соня говорит: «...А мне грустно, что они уехали», Войнички: «Работать, работать...» А монолог Астрова об африканской жарище предсказывает его собственный «поворот судьбы». Подошёл к карте Африки и выпил водочки – в этом мы можем видеть банальное или своеобразное начало нового «поворота судьбы» Астрова. До этого он уже обещал Соне больше не пить водку. Он был «нерешительным», когда няня предлагала ему алкоголь, но, в конце концов, выпил, последняя связь с Соней таким образом разрушилась. В молчании Астров и Соня прощаются друг с другом. Карта Африки висит на сцене как невидимая граница, подойти к ней – значит, перешагнуть через всё бывшее, которое ушло навсегда в прошлое. С этого момента мы видим, как действующие лица из одной психологической атмосферы перешли в другую, как они перешли в другую часть жизни – оставшуюся.

Спустя долгое время другой тонкий критик заметил художественность этого монолога. В июле 1914 года Маяковский в журнале «Новая жизнь» опубликовал статью под названием «Два Чехова». «Певец сумерек» – это Чехов для большинства, а в глазах Маяковского Чехов – настоящий писатель, «Король Слова» [3, с. 295].

Маяковский считает, что утверждения Чехова в пьесе – «это не вытащенная из жизни правда, а заключение, требуемое логикой слов» [3, с. 300]. Маяковский-критик нашёл доказательство в этих простых «серых» словах Астрова: «А должно быть, в этой самой Африке теперь жарища – страшное дело». По Маяковскому, здесь другому драматургу, может быть, понадобилось бы самоубийством оправдывать чьё-нибудь фланирование по сцене, а Чехов один из борющихся за освобождение за слова, он сдвинул сцену с мёртвой точки описывания, ведь он оказывается больше всех связанным с жизнью [3, с. 300].

Как понять этот «сдвиг»? Во-первых, монолог, отражающий психологическое положение героя, дает читателям и зрителям ощущение восторга. В нашей жизни бывают моменты: ситуация довольно важная и напряжённая, а в голову приходят только *заумные мелочи*. Во-вторых, этот монолог без актуального значения уже похож на беззвучную речь, как пауза, свист, плач, молчание, которые часто появляются в пьесах Чехова. Чехов любит своих героев, но им сопутствует большое горе, люди во власти горя не кричат, а тихонько живут, двигаются не спеша, – это темп Чехова. Например, по поводу отъезда Астрова Чехов сделал замечание и объяснил Станиславскому, который играл Астрова первый раз на сцене МХТ 26 октября 1899 г.: «Он же свистит, послушайте... Свистит! Дядя Ваня плачет, а Астров свистит!»

[4, с. 138]. В-третьих, монолог об Африке относится к «серым словам», которые высказаны Астровым: из-за недовольства своей жизнью он не может смириться с реальностью и выступает с монологом, обращенным в будущее. Чехов задаёт читателям и зрителям вопрос: где следующая остановка у Астрова?

Итак, с одной стороны, монолог Астрова прост: находясь в русской осени, Астров мечтает об африканской жарнице. С другой – этот монолог более значим, о чём писали критики: Горький был глубоко тронут душевным ударом и «поворотом судьбы» героя, Маяковский же, отталкиваясь от этого монолога, подчеркнул отличие Чехова от других писателей и назвал его «Королём Слова», язык которого был связан с реальной жизнью. Психологический мир Астрова полон тяжких мучений, одна лишь карта Африки символизирует границу жизни. Астров не может найти себя – ни в профессии, ни в любви. Он не может найти своё окружение – он с народом или сам по себе, одинок? Астров иногда живёт в прошлом, иногда в будущем, сам он оказывается «лишним» человеком. Таким образом, неудивительно, что в пьесе появился монолог об «африканской жарнице», он краток и обращён в будущее. Размышляя над этим монологом, мы лучше понимаем художественное и психологическое направление драматургии, которое открыл Чехов.

Литература

1. Горький М. Полное собрание сочинений. Письма в 24 т. Т.1. 1888–1899 / Под ред. Ф.Ф. Кузнецова. – М.: Наука, 1997.
2. Гурлянд И.Я. Из воспоминаний об А.П. Чехове // Театр и искусство. 1904. № 28. С. 532.
3. Маяковский В.В. Полное собрание сочинений в 13 т. Т. 1. 1912–1917 / Под ред. В.А. Катаняна. – М.: Художественная литература, 1955.
4. Станиславский К.С. Собрание сочинений в 8 т. Т.1 Моя жизнь в искусстве / Под ред. Н.Д. Волкова. – М.: Искусство, 1954.
5. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем в 13 т. Т. 13. Пьесы (1895–1904). – М.: Наука, 1986.

ОТ «ПЕРЕДЕЛКИ» К ИНСЦЕНИРОВКЕ: РОЛЬ ИНТЕРПРЕТАЦИИ В ИНСЦЕНИРОВАНИИ ПРОЗЫ

П.В. Бабушкина, аспирантка

Москва, Литературный институт имени А.М.Горького

Вопрос об интерпретации и её необходимости встаёт неизбежно, как только разговор заходит об инсценировании. Возможно ли создание инсценировки без интерпретационного вмешательства? Чтобы разобраться в этом вопросе, обратим внимание на характер отношений прозы и сцены в русском театре XIX–XX вв. и проследим, какую роль в этих взаимодействиях играет интерпретация.

Начиная с первой инсценировки художественной литературы на русской сцене – «Лиза, или Следствия гордости и обольщения» драматурга Василия Михайловича Фёдорова (по повести Н.М. Карамзина «Бедная Лиза») в 1803 году, – театральная критика невзлюбила и не одобрила приём переноса прозы на сцену.

В.Г. Белинский был одним из первых театральных критиков, кто активно участвовал в полемике вокруг «переделок» (именно так именовали инсценировки вплоть до 1920-х годов), влиял на их восприятие культурной публикой и определил вектор эстетического отношения к инсценированию на целый век, а отношение это было весьма негативное: «Переделывать повесть в драму или драму в повесть противно всем понятиям о законах творчества и есть дело посредственности, которая своего выдумать ничего не умеет и потому хочет жить, по неволе, чужим умом, чужим трудом и чужим талантом», – возмущался критик переделкой Н. Филимонова «Князь Серебряный, или Очизна и любовь» повести А. Бестужева-Марлинского «Наезд», освещая репертуар Александринского театра в 1842 году. «Когда такого рода чернильные витязи, – ругал Белинский авторов “переделок”, – хватаются за хорошую повесть – оскорбительно видеть, как они уродуют прекрасное произведение; когда они берутся за плохую повесть – досадно видеть их тщетные усилия воскресить забытую нелепость».

Вслед за Белинским на протяжении всего XIX века различные журналы и авторы не скупились на критику в адрес авторов «переделок». Достаточно почитать «Северную пчелу», где в иронической форме даётся «рецепт» инсценирования «Евгения Онегина». Однако критические статьи, посвящённые конкретным текстам и спектаклям, в основе которых лежала проза, не касались теоретических проблем видовой специфики этих произведений.

Нужно отметить, что первым, кто поднял одну из таких проблем, был Сергей Тимофеевич Аксаков, когда в 1830-е годы инсценировки стали неотъемлемой частью русских театров. Он последовательно и уверенно отрицает возможность инсценирования как такового. Анализируя инсценировку романа М. Загоскина «Юрий Милославский», сделанную А. Шаховским, популярным инсценировщиком своего времени, Аксаков утверждает: «Роман переводить на сцену нельзя, ибо у них совсем разные условия».

При этом «переводу» на сцену он противопоставляет другой, вполне приемлемый, на его взгляд, способ инсценирования: «Взять эпизод или даже один характер из романа и создать из него пьесу – это совсем другое дело». Таким образом, анализируя частный театральный

опыт, критик выходит к проблеме общего характера: возможно ли инсценировать прозу и если да, то каким образом?

И здесь звучит довольно современная мысль. Аксаков в своём небольшом замечании идет вразрез с привычной практикой «переделок» XIX века, которые чаще всего создавались либо путём расписывания диалогов, либо путём их сокращения. Он же впервые говорит о возможности и даже необходимости авторского полноправного вмешательства в первоисточник, призывает инсценировщика создать свою пьесу, «эмбрионом» которой послужила бы одна из «деталей» романа («характер» или «эпизод»). Можно себе представить, что, создавая пьесу из характера или эпизода, автору необходимо домыслить, допридумать и дофантазировать заданный мир текста-основы, а значит, мы можем говорить о вмешательстве интерпретационного решения, авторского истолкования тех или иных элементов прозы для своей новой истории.

Интересно, что в 1872 году подобную мысль выскажет Ф.М. Достоевский в письме княжне В.Д. Оболенской, попросившей у автора разрешения на переделку «Преступления и наказания» для императорских сцен: «И хотя за правило взял никогда таким попыткам не мешать, почти всегда подобные попытки не удавались, по крайней мере вполне. Есть какая-то тайна искусства, по которой эпическая форма никогда не найдёт себе соответствия в драматической. Я даже верю, что для разных форм искусства существуют и соответственные им ряды поэтических мыслей, так что одна мысль не может никогда быть выражена в другой, не соответствующей ей форме. Другое дело, если вы как можно более переделаете и измените роман, сохранив от него лишь один какой-нибудь эпизод, для переработки в драму, или, взяв первоначальную мысль, совершенно измените сюжет...»

В этом фрагменте ясно наблюдается схожая с Аксаковым идея инсценирования: Достоевский также призывает автора «переделки» ворваться в ткань прозы и «как можно более» её перерабатывать, переистолковывать, создавать из эпизода или мысли новое произведение, а значит, выводить своё авторское видение и прочтение на первое место. Интересно, что обозначенная ещё в XIX веке мысль звучит достаточно актуально, и приведённые советы классиков инсценировщикам могут иметь применение и в практике современных драматургов и режиссёров. Другое дело, что среди их современников, в XIX веке, лишь немногие вняли их призывам, и отчасти это объясняется тем, что фигура режиссёра, которая привнесёт своё мощное авторское «Я» и потребует такого же привнесения от инсценировщика, стояла ещё где-то далеко на горизонте (XX века).

Активное обращение к прозе в театре началось в начале XX века и во многих отношениях неразрывно связано с именем Немировича-Данченко. Именно он был одним из первых, кто помог серьёзной прозе обрести своё место на сцене. Ещё в 1910 году Немирович пишет в письме К.С. Станиславскому: «Должно завести вместе с режиссёрским управлением какой-то литературный отдел. Теперь уж ни одному, ни двум не справиться с этим большим делом. Надо знать всю мировую литературу романа и надо не только помнить “Войну и мир”, “Каренину”, “Обрыв”, “Дым”, “Вешние воды”, “Записки охотника”, сотни чудесных рассказов Сервантеса, Флобера, Мопассана, – надо их знать, изучать с театральной точки зрения».

Отчасти это изучение с театральной точки зрения прозы, чем и занялся Немирович, дало возможность театру открыть режиссёрский век. В этом «изучении» важнейшую роль сыграла работа Художественного театра над романами Толстого и Достоевского, в особенности – над «Братьями Карамазовыми». Ещё из переписки Немировича со Станиславским: «Если

с Чеховым театр раздвинул рамки условности, то с «Карамазовыми» эти рамки все рухнули. Все условности театра как собирательного искусства полетели, и теперь для театра ничто не стало невозможным».

Именно в названных выше работах над Толстым и Достоевским впервые и серьёзно переосмыслялось понятие «переделка», связанное с ремесленничеством. В 1920-е годы оно переименовалось в «инсценировку». Этот, казалось бы, незначительный момент замены обозначений говорит о многом: переделывание XIX века как обыкновенное переписывание прозы в драму, без авторского привнесения, ушло в прошлое, т. к. теперь у спектакля появился режиссёр. С появлением его интерпретационного мышления и субъективного прочтения «переделка» становится новым полноценным творческим процессом. Подтверждают это слова о вышеупомянутом спектакле «Братья Карамазовы» поэта, художника и публициста Максимилиана Волошина: «И, что было действительно ценно, Московский театр дал не иллюстрацию, а воссоздание произведения: душа бывала охвачена трепетом трагедии в тех местах, где раньше глаза спокойно скользили по странице книги. Театр уводил зрителя за грани романа, что свидетельствует об истинной художественной ценности этой постановки». В данном замечании важны уточнения об отказе иллюстративного характера, свойственного бывшим «переделкам», а также о выходе «за грани романа», в чём и заключалась миссия недавно явившегося режиссёра и новых инсценировок.

Литература

1. Белинский В.Г. Русский театр в Петербурге // Собр. соч.: В 13 т. – М., 1955. Т. 6.
2. Немирович-Данченко Вл. И. О творчестве актёра: Хрестоматия. – М., 1984.
3. Рудницкий К.Л. Проза и сцена. – М., 1981.
4. Театр Достоевского: Сб. ст. / Сост. А.А. Нинов. – М., 1986.
5. Цимбал С. Театр. Театральность. Время. – Л., 1977.

КЛАССИКА В СОВРЕМЕННОМ МОЛОДЁЖНОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ТЕАТРЕ

Л.Л. Алексеева, д. пед. н., доцент

Москва, Институт художественного образования и культурологии РАО

В 2019 году исполнилось двадцать пять лет с момента появления в Москве уникального учебного заведения – в настоящее время это государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение города Москвы «Колледж музыкально-театрального искусства имени Г.П. Вишневской». Кратко напомним, что началась история учреждения 1 сентября 1994 года с открытия общеобразовательной школы с музыкально-театральным компонентом и театральной детско-юношеской студией под названием «Учебно-воспитательный комплекс № 1841». Учредителем комплекса в то время стал Департамент образования города Москвы. Долгое время Колледж был известен под номером 61, а с августа 2013 года по праву носит имя Народной артистки СССР Галины Павловны Вишневской, выдающейся, всемирно известной оперной певицы, театрального режиссёра и замечательного педагога. Так сложилось, что с августа 2013 года Колледж находится в ведомственном подчинении Департамента культуры города Москвы.

Именно в этом учреждении, благодаря настойчивости, вдохновению и терпению Елены Юрьевны Трацевской, долгие годы возглавлявшей учебное заведение, появился учебный детский и юношеский музыкальный театр, получивший впоследствии имя «Галина Вишневская». За все годы существования в Колледже сложились свои педагогические и исполнительские традиции, сформировался удивительный коллектив творческих и талантливых единомышленников, увлечённых искусством и своим делом. Одной из традиций по праву можно считать воплощение на сцене учебного музыкального театра классических произведений. За прошедшие годы силами Елены Юрьевны, преподавателей и учащихся подготовлен целый ряд спектаклей и музыкально-театральных композиций. Это фрагменты опер «Евгений Онегин» и «Пиковая дама» П.И. Чайковского, «Снегурочка» Н.А. Римского-Корсакова, а также других отечественных и зарубежных композиторов-классиков (А.П. Бородин, Г. Пёрселл, В. А. Моцарт, Дж. Верди, Ш. Гуно, Ж. Бизе, Л. Минкус, И. Штраус и др.), современных авторов (И. Дунаевский, М. Таривердиев, В. Агафонников, С. Гаврилов и др.). Скажем и об осуществлённых постановках спектаклей для детей и подростков, таких как А. Бюхнер «Царь Ледыш», «Грибной переполох», «Весёлые марионетки», «Король – сосновая шишка», Мартин-и-Солер «Горе-богатырь Косометович» и др. [4].

В своё время после непосредственного знакомства с этим театром в одном из интервью Галина Павлова Вишневская сказала: «...И была потрясена. Дети всех возрастов – от самых маленьких до старших... Всё делают сами – поют, танцуют... Как это красиво, по-человечески красиво, сколько в этом всё вкуса, увлечённости, таланта! <...> Вот уже несколько лет, как я влюблена в эту школу и при первой возможности еду туда, занимаюсь с ребятами, смотрю их новые спектакли» [3, с. 614]. Невольно возникает вопрос: каким же образом, с помощью каких педагогических и методических ресурсов преподавателям удаётся увлечь классикой и приобщить современное молодое поколение к классическим традициям, классическим литературным и музыкальным произведениям?

В этом образовательном учреждении в полной мере находит своё непосредственное воплощение так называемый «монохудожественный подход» реализации образования в области искусства [5, с. 31]. Данный подход базируется на углублённом, вдумчивом изучении растущими детьми различных видов искусства, в том числе музыки вокальной и инструментальной, а также хореографического, изобразительного искусства и др., в рамках обязательного учебного плана и в теснейшей взаимосвязи с программами разнообразной внеурочной художественно-творческой деятельности. В этом учебном заведении, сохраняющем и развивающем отечественные классические традиции музыкального и театрального образования, всё делается для того, чтобы каждый растущий человек не только учился, осваивал и усваивал необходимые компетенции и т. п., но и «вдохновлялся искусством».

Сложившаяся на сегодня структура образовательного учреждения заслуживает пристального внимания и, скорее всего, не имеет аналогов. По словам Галины Павловны, «это перовское чудо надо беречь и развивать, ... чтобы её ученики получали полноценное и общее образование, и музыкально-театральное... А почему бы и нет?!» [2, с. 614]. И действительно, сочетание общеобразовательного отделения (по сути, общеобразовательной школы) и вокального, хореографического, инструментального и художественного отделений среднего профессионального образования предоставляет редкую, но реальную возможность для педагогов выявлять, поддерживать одарённых детей и подростков, способствовать разностороннему и гармоничному их развитию, всемерно помогать становлению будущих профессионалов в области музыки и театра на основе классического репертуара.

В продолжение исполнительских традиций и педагогических воззрений Галины Павловны, реализуемых в Колледже на протяжении двадцати пяти лет и направленных на эффективное обучение и воспитание детей и юношества [1], в своё время была создана Концепция молодёжного музыкального театра оперы и балета «Галина Вишневская» [2, с. 13–16]. В этой Концепции авторами показано: современный молодёжный музыкальный театр – это, в первую очередь, сохранение и продолжение исторически сложившихся классических традиций. Но, кроме того, такой театр призван приобщать различные слои населения к вечным культурным ценностям и эстетическим идеалам отечественного и зарубежного классического музыкально-театрального искусства. И в высоком смысле этот театр предопределяет и способствует повышению уровня общей, музыкальной и театральной культуры всех поколений москвичей, вовлекает жителей отдалённых районов Москвы в активную и насыщенную событиями музыкально-творческую жизнь мегаполиса и в итоге содействует формированию будущей культурно, музыкально и театрально развитой аудитории.

Основная идея концепции заключается в следующем: *молодёжный музыкальный театр для всех и для каждого*. И потому приоритеты и перспективы деятельности театра определяются несколькими взаимосвязанными аспектами – просвещением, обучением, доступностью и вариативностью. Просвещение подразумевает распространение знаний о классическом музыкальном театре как культурном достоянии России и его значении в истории мировой художественной культуры. Обучение направлено на создание благоприятных условий для выявления, максимальной поддержки и развития интеллектуального и творческого потенциала детей и юношества. Кроме того, обучение предусматривает подготовку высококвалифицированных, профессионально мобильных и ответственных специалистов в области музыкально-театрального искусства. Необходимо также обеспечение взаимосвязи профессионального образования и практической творческой деятельности будущих артистов му-

зыкального театра. В этом контексте доступность предполагает проведение различных культурно-просветительских мероприятий, в том числе музыкальных и театральных фестивалей, детских и юношеских конкурсов, литературно-музыкальных композиций, тематических концертов и творческих встреч, мастер-классов и т. п. Вариативность связана с разнообразием форм организации театрального дела (включая театральные проекты, свободные площадки и т. п.), созданием гибких условий для полноценной реализации творческого потенциала молодых музыкантов, певцов, танцоров и др., организацией музыкальной и театральной творческой деятельности под руководством зарубежных и российских начинающих музыкантов, режиссёров, дирижёров и хормейстеров, балетмейстеров и т. д.

Создание Концепции стало реальным благодаря имеющимся образовательным и творческим достижениям, вдохновенному труду всего педагогического коллектива во главе с руководством и перспективным идеям Галины Павловны. Это, главным образом, эффективный опыт музыкальной и театральной деятельности на примере учебного театра Колледжа музыкально-театрального искусства имени Г.П. Вишневской, многолетняя исполнительская практика учащихся, изучение редких старинных опер и работа над композициями по мотивам классических шедевров мировой музыкальной сцены, активная гастрольная деятельность (как в России, так и за её пределами), отмеченная многочисленными дипломами, наградами, почётными грамотами, сертификатами и т. п.

В настоящее время учебный детский и юношеский музыкальный театр «Галина Вишневская» продолжает свою жизнь в качестве клубного формирования, активной концертной деятельности филармонии, сохраняя и развивая традиции воплощения на сцене классических произведений. Так, именно в этом году, юбилейном для Колледжа, силами студенческой филармонии подготовлены театрализованные литературно-музыкальные композиции «Прикосновение вечности». Композиции объединены в специальный цикл и посвящены М.Ю. Лермонтову, А.П. Чехову, И.А. Бродскому и С.А. Есенину (см. офиц. сайт ГБПОУ города Москвы «Колледж музыкально-театрального искусства имени Г.П. Вишневской», <http://www.kmti.ru/filarmonija>). Можно быть уверенным, что все педагогические работники и концертмейстеры Колледжа будут и далее обучать растущих детей на основе классических традиций и воплощать в своей профессиональной деятельности хорошо известное высказывание замечательной певицы, имя которой с гордостью носит образовательное учреждение: «Надо жить, раз я пришла в этот мир, и жить как можно красивее, достойнее».

Литература

1. Алексеева Л.Л. Творчество Галины Вишневской в контексте образования и науки: глава в сборник статей // Родство душ / Сборник статей / Сост. академик РАО В.П. Дёмин. – М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2019.
2. Алексеева Л.Л., Трацевская Е.Ю., Васильева В.А. Концепция молодёжного музыкального театра оперы и балета «Галина Вишневская» // Из опыта работы образовательных учреждений города Москвы в рамках Городской инновационной площадки (ГИП) «Гуманитаризация образования в условиях комплексного освоения социокультурной среды города Москвы»: сборник трудов / Научный руководитель ГИП Л.Г. Савенкова; ответственный за ГИП Е.П. Олесина; научный редактор и составитель Л. Л. Алексеева. – М.: «Интеллект-Центр», 2015.
3. Вишневская Г.П. Галина. История жизни. – Минск: МКП «Аурика», 1997.

4. История: официальный сайт ГБПОУ города Москвы «Колледж музыкально-театрального искусства имени Г.П. Вишневской» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kmti.ru/razvivajushhie-kursy-dlja-detej-2017-2018-uchebnyj-god-2-3-2> (Дата обращения: 22.11.2019).
5. Художественное образование в Российской Федерации: развитие творческого потенциала в XXI веке: аналит. доклад. Arts Education in the Russian Federation: Building Creative Capacities in the 21st Century: analytical report / Л.Л. Алексеева, Е.П. Олесина, Л.В. Школяр и др.; Рос. ин-т культурологии и др.; отв. ред. К.Э. Разлогов. – М., 2011.

НЕАКТУАЛЬНОСТЬ НОВОЙ ДРАМЫ. ЧТО ДАЛЬШЕ?

Н.Р. Рыжова, студентка

Москва, Литературный институт имени А.М. Горького

Новая драма – термин-калька с «новой драмы» рубежа XIX–XX веков, драматургия Ибсена, Чехова, Метерлинка и прочих. В чём состояла её новизна?

В известной цитате Чехова можно найти ответ на этот вопрос: «На сцене люди обедают, пьют чай, а в это время рушатся их судьбы». В новой драме появляются новые приёмы, а старые приобретают новое значение. Например, меняется функция ремарок. Если раньше ремарки служили для объяснения передвижения персонажа по сцене и расположения предметов, то в новой драме появляются ремарки, позволяющие пояснить «подводное течение», второй план. Например, ремарки «молчит», «тишина», «пауза». Персонажи анализируют события, которые происходят на сцене (раньше события могли анализировать только режиссёры и зрители).

Под современной «новой драмой», новой драмой постмодерна в этой работе я буду подразумевать драматургию, возникшую в 90-е, которая развивалась благодаря драматургическим конкурсам и семинарам [2, с. 486]. Сами формы этих конкурсов, например «Любимовки», влияли на приёмы, используемые в новодрамовских пьесах, и таким образом формировали особую эстетику. Появились пьесы, ориентированные на формат читки, а не на «коробку сцены». Формат читки подразумевает озвучивание ремарок, отсутствие сложных мизансцен, перенос части смысла с диалогов на ремарки.

Однажды Вячеслав Дурненков сказал: «Сегодня в драматургию пришли люди, которые в юности хотели стать рок-музыкантами» [4, с. 234]. Это верно. Они воспринимают театр как площадку для своего бунта. Они не ценят его, потому что не знают и не понимают – из-за отсутствия театрального образования, а часто и литературного. Несмотря на то, что драматургия – жанр прикладной, требующий понимания сцены, знания теории и истории театра, театральные вузы подготовкой драматургов не занимаются. Новодрамовцы пытаются заимствовать особенности киноязыка, приёмы артхаусного кино, зачастую совершенно неприменимые к сцене.

Новая драма – явление, в первую очередь, провинциальное [4, с. 8]. Именно в провинции сохранялся и кое-где до сих пор сохраняется так называемый «пыльный театр в криволиниях», мёртвый театр. Провинциальные драматурги, разочаровавшись в таком театре, стали писать пьесы, которые мечтали увидеть на сцене: о проблемах, которые волнуют их самих. В Москве такая драматургия зародиться не могла, поскольку столичная режиссура во все времена старалась быть актуальной. Играя Шекспира в Москве, играли о сегодняшних проблемах, играя Шекспира в провинции – «играли классику». Из этого следует, что одна из целей новой драмы – борьба с застывшим театром, с театром не про живых людей, с театральными условностями.

Новую драму отличает игра со словами. Из-за культурной изоляции и цензуры русский театр не мог пройти через важный этап в развитии – театр абсурда 1950–1960-х годов. Через тот стиль, который разрушил привычную форму европейского театра с четырьмя стенами,

переиграл значение слов (и необходимость их точных значений), сделал язык не менее важным, чем сюжет. Новая драма навёрстывала этот упущенный период истории театра и пропагандировала иное отношение к языку. От поиска братьями Пресняковыми новых метафор в современном языке, наполненном обшечной лексикой, англицизмами и жаргоном, до игр драматурга Пряжко, который фиксирует превращение языка в техническое средство для передачи информации – обезличенной, лишенной метафоры, красоты, а часто и цели [4, с. 406].

Цитата М. Липовецкого про драматургию Пресняковых как типичную новодраматическую: «Драматурги обнаружили неотделимость... кризиса (идентичности в постсоветском обществе) от насилия – и, главное, построили особую художественную механику, способную воплотить эту иррациональную связь. ...Насилие возникает как общедоступное лекарство от психологического паралича» [1, с. 285]. В каком-то смысле это является отражением процесса исторического распада и деградации общества – результата не свободы, а вседозволенности времен 90-х. Персонажи многих новодраматических пьес агрессивны, драматурги пытаются анализировать чудовищное (как, например, в монологе маньяка-каннибала в пьесе «Июль» Вырыпаева). Драматургия «испытывала власть культурных запретов: эстетических – при встрече с натурализмом, моральных – при созерцании эксгибиционизма, физиологических – при участии в насилии (в качестве зрителя и жертвы)» [3, с. 78]. Также испытывался запрет на мат, новая драма пыталась мат десакрализировать.

Главной задачей новой драмы как ребёнка перестройки была борьба с «совком» – с советской культурой, ставшей объектом соц-артовских насмешек, с традициями и советским сознанием. Эта задача уже неактуальна, поскольку Советский Союз стал прошлым, большинство сторонников новой драмы и не застали этого времени.

Закончена борьба с тем театром 90-х, когда режиссёры заявляли, что «современной драматургии нет», и активно ставили прозу. На сегодня почти все крупные режиссёры обращались к современной драматургии. Закончена борьба с ненавистным новодраматизмом «пыльным театром в кринолинах», театром не про современность – качество театра повышается, современного прочтения классики становится всё больше. Интеллектуальный зритель, утративший в 90-е экономическую базу и вместе с ней возможность ходить в театр, – снова готов ходить в театр. Всё это говорит о том, что сама идея «борьбы», главная идея новой драмы, изжила себя.

Постановки по новой драме всё чаще оказываются нежизнеспособными. Когда такие спектакли только начали появляться на сценах крупных театров, зритель ходил из любопытства, надеясь увидеть что-то новое, получить глоток свежего воздуха. Сейчас зритель не ждёт от этих спектаклей ничего, кроме пустой провокации, зал не заполняется, и театр вынужден снимать спектакли. Вряд ли эти театры вновь пойдут на материальные и репутационные потери, повторяя опыты с подобными произведениями. Скорее всего, новая драма вновь ограничится так называемыми «подвалами»: театром «Док», «Любимовкой» и т. д.

Если этап новой драмы подошел к концу, то каким будет следующий этап в драматургии? Культура в целом, не только театр и драматургия, «застыла» в состоянии постмодерна. Как и «новая драма», постмодерн в других родах литературы и других видах искусств уже не актуален, поскольку не актуальна та борьба, которая была причиной его возникновения.

Драматургия является не самым «очевидным» родом литературы. Среди читающих людей часто можно встретить тех, кто читает на ночь и прозу, и поэзию, а вот драматургию – вряд ли, поскольку сама форма её напоминает «рабочий материал» для режиссёра. Однако

благодаря тесной связке с театром драматургия развивается наиболее показательно: если зритель не ходит на какой-то спектакль, его закрывают, потому что он не приносит доход. Из-за этой сугубо коммерческой причины театру необходимо максимально быстро угадывать запрос зрителя и отвечать на него, а драматургам – писать соответствующие пьесы.

Учитывая закономерности в развитии художественных направлений, позволю предположить, что постмодерн превратится в некое подобие НАДмодерна. НАД – значит возвышающийся нравственно и интеллектуально.

Постмодерн обесценил всё, что представляло из себя светское и религиозное искусство, и нынешним драматургам предстоит искать новые духовные и нравственные ориентиры для зрителей и читателей. Драматург условного надмодерна не может быть дилетантом. В этом году театральные вузы наконец занялись подготовкой профессиональных драматургов (Щукинское училище, Школа сценических искусств Райкина). Вскоре для всех станет очевидным, что написать хорошую, крепкую, новаторскую пьесу для театра невозможно без знания основ театрального искусства, режиссёрских приёмов, истории драматургии, современных технических возможностей...

До постмодерна общечеловеческие ценности были очевидны. Пропагандировались красота, любовь к жизни, к человеку, к Богу. Постмодерн обесценил ценное и объявил, что всё в мире относительно. Задача надмодерна – доказать теперь уже неочевидную значимость общечеловеческих ценностей, тех социальных условностей и правил, которые необходимы для существования общества. Неочевидную ценность брака, любви, продолжения рода, семьи, морали и веры. Если постмодерну было важно показать хаос жизни и соответствующий хаос в голове человека, то в надмодерне будет важен поиск того правильного пути, благодаря которому человек может возвыситься над этим хаосом. Надмодерн будет искать выход из тех тупиков, в которые поставил культуру постмодерн. Позволю себе сравнение: если постмодерн, новая драма – это пубертат в жизни человека, когда подросток переосмысливает и отрицает все те принципы и правила, которым его учили в детстве, то драматургия надмодерна – это молодость, когда человек полон сил, любопытства, уже перешагнул через отрицание и готов искать ответы, приспосабливаться к жизни, а не отрицать её.

Литература

1. Липовецкий М., Боймерс Б. Перформансы насилия: литературные и театральные эксперименты «Новой драмы». – М: Новое литературное обозрение, 2012. 376 с.
2. Новая драма: [пьесы и статьи] / [вступ. ст. Е. Ковальской]. – СПб: Сеанс; Амфора, 2008.
3. Плеханова И.И. Новая драма XXI века: лирический модус трагического. [Электронный ресурс]. URL: <https://docplayer.ru/30068773-I-i-plehanova-novaya-drama-xxi-veka-liricheskiy-modus-tragicheskogo.html>
4. Руднев П. Драма памяти. Очерки истории российской драматургии. 1950–2010-е. – М.: Новое литературное обозрение, 2018.

ЭТНИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ В ВИЗУАЛЬНОМ РЕШЕНИИ СПЕКТАКЛЕЙ И КИНОФИЛЬМОВ КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ СТЕРЕОТИПИЗАЦИИ В ИСКУССТВЕ

Е.В. Щетинина, драматург

Омск, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского,
филиал ФГУП ВГТРК ГТРК «Иртыш»

Современная массовая культура, перенасыщенная символами, знаками и смыслами, всё больше тяготеет к стереотипизации. Особенно ярко это проявляется на примере театра и кинематографа.

«Национальный образ мира сказывается в пантеонах, космогониях, просвечивает в наборе основных архетипов-символов в искусстве» [1, с. 10]. Поэтому совершенно естественно, что в театре и кинематографе, как и в любом другом искусстве, существует набор архетипов-символов, характерных для данной культуры, в том числе и этнические стереотипы. Под ними мы будем понимать примитивный по форме, схематизированный, эмоционально окрашенный и устойчивый образ какого-либо этноса, который персонафицируется во всех его представителях.

Наши представления о реальности в случае этнических стереотипов – это то, как должны в нашей культурной картине выглядеть представители тех или иных народов. Это те маркеры, которыми мы их наделяем: маркеры опознания, узнавания и причисления к конкретной группе – в данном случае национальной. Однако эти национальные группы могут сливаться и представлять уже группы враждебные или дружественные, забавные или серьезные, и т. д. Воспроизведение данных представлений само становится суррогатом реальности. Таким образом, имея некую истинную реальность, мы одновременно имеем и реальность вымышленную, реальность стереотипов, в которой представители стереотипизированных национальностей ходят исключительно в народной одежде, едят только национальную пищу и ведут себя в соответствии с нашими стереотипами об их поведении.

Этнические стереотипы существуют в театральном и кинематографическом дискурсе в условиях его специфического языка – языка семиотического, языка знаков, кодов и систем.

Сам простым, даже примитивным кодом кинематографического (и, строго говоря, театрального *в принципе*) языка У. Эко называет иконический код. «Иконические коды – это, несомненно, коды наиболее слабые, переходного характера, ограниченные узкими рамками или даже восприятием отдельных лиц» [3, с. 84]. В плане визуализации этнических стереотипов на сцене и экране это самый слабый маркер, который настолько вписан в контекст, что практически не вычленивается из него. Таковыми, например, могут быть одежда или причёска в историко-костюмном спектакле или фильме – сами по себе это,

скорее, маркеры хронотопической аутентичности, однако при постоянном повторении и использовании в ином контексте они приобретают статус совсем иных кодов.

«Хранение в памяти данных о познанных вещах и распознавание уже известных нам предметов основывается на принципе экономичности, суть которого в применении кода, названного мною кодом узнавания. Такой код вычленяет некоторые черты предмета, которые наиболее существенны как для сохранения их в памяти, так и для налаживания будущих коммуникативных связей» [3, с. 85]. Код узнавания – это и есть новый этап в существовании этнического маркера, своеобразное рождение этнического стереотипа. Это узнавание двулинейно. Во-первых, узнаётся сам этнический маркер, и признаётся за таковой, а во-вторых, с его помощью распознаётся и помещается в конкретную схему мира ситуация. Этнические стереотипы на этом этапе представляют собой материальные предметы, их материальность нарочита и намеренно акцентирована. Чаще всего в театре и кинематографе это национальные элементы одежды, но не аутентичное воссоздание образца, а маркирование костюма одной или двумя яркими деталями. Особенно часто такой путь репрезентации используется в случаях с гетеростереотипами. Данная деталь впоследствии соотносится с персонификацией конкретной национальной культуры и вскоре начинает довлеть над самим персонажем, делая его лишь придатком, областью для приложения этой детали.

«Коды передачи подразделяют условия ощущений, необходимых для определённого восприятия изображений. <...> Определив “зерно” какого-либо изображения, они влияют на эстетическое качество сообщения, питают коды тональные и коды вкуса, коды стилистические и коды подсознательного» [3, с. 85].

В случае вступления в дело кодов передачи зритель начинает рассматривать театральный или кинематографический текст с точки зрения ощущений и подсознательных ориентиров. В этом отношении особенно показательны этнические стереотипы изображения врагов в советском кинематографе и «злободневных» спектаклях. Как правило, это был иностранец, а маркером иностранца может служить абсолютно любой элемент – от одежды или атрибута (трость, монокль) до деталей внешности (напомаженные усики) или речи (акцент). Маркер сигнализировал: *враг!* – и в дело вступали коды передачи, которые, исходя из эмоционально-чувственных ощущений, определяли данного персонажа.

Подобные механизмы работали и в случае появления предателя из своего же стана: необходимо было отобразить, что он «не совсем наш». Персонаж, не вписывающийся во внешний автостереотип национального идеала, автоматически подозревается в искажении и автостереотипа морального.

В конце концов, происходит накопление как внутреннего, так и внешнего содержания этнических стереотипов, они усложняются, нередко соотносятся друг с другом и составляют целые схемы, насыщенные значениями. Таким образом, мы наблюдаем переход этнического стереотипа в разряд кинематографического (театрального) иконографического кода.

«Коды иконографические <...> различаются благодаря иконическим вариациям, поскольку основываются на ярких, бросающихся в глаза семах узнавания. На основе этих кодов возникают очень сложные синтагматические комбинации» [3, с. 86–87].

Подобные комбинации и начинают составлять этнические маркеры. На основе контекста «русская былина» можно идентифицировать «группу людей с характерной восточной внешностью, выглядывающих из-за камня» как «монголо-татарских лазутчиков», и далее – «угрожает опасность». Как раз из подобных синтагматических комбинаций и создаётся ситуация ожидания, предположения и «включённости в сюжет». При этом те же «люди с характерной восточной внешностью», но «печально уходящие вдаль», могут быть проинтерпретированы как «враг разгромлен», хотя сама битва осталась за кадром. Здесь очень любопытна роль этнического стереотипа, который маркирует данных персонажей как врагов, а потом уже, в зависимости от контекста, появляются оттенки ощущений и риторичности.

Постепенно эти коды переходят в область кодов подсознательного. «Коды подсознательного создают определённые комбинации, иконические или иконологические, риторические или стилистические, которые <...> могут привести к некоторым отождествлениям или проекциям, стимулировать те или другие реакции, выражать психологические ситуации» [3, с. 88].

С попаданием в область кодов бессознательного этнический стереотип становится трудно вычленимым из общего контекста театральной постановки или кинофильма. Теперь сложно установить причинно-следственную связь и определить, что же было первичным при актуализировании именно этого стереотипа и именно в этом контексте – желание воздействовать через него на зрителя или реализация зрительской ситуации ожидания.

Таким образом, мы обнаруживаем, что, в зависимости от контекста и распространённости в обществе, этнические маркеры, становясь стереотипами, начинают принадлежать к разным типам кинематографических (театральных) кодов.

Язык же мультипликации (на сцене часто воплощённый в языке детских спектаклей) представляет собой выкристаллизованную условность языка кинематографа. Он позволяет актуализировать не только этнические визуальные стереотипы, жёстко привязанные к персонажу. Иллюзорность мультипликационного мира позволяет вводить в него стилизацию под Палех («Синеглазка» И. Аксенчука), стиль дымковской игрушки («Вернулся служивый домой» В. Дегтярёва), кружева и вятскую игрушку («Времена года» И. Иванова-Вано), мотивы русской фресковой живописи XIV–XVI веков («Сеча при Керженце» Ю. Норштейна, И. Иванова-Вано), стилистику рисунков народов Севера («Дочь Солнца» А. Снежко-Блоцкой), народную вышивку («Как мужья жён проучили» И. Гурвич).

Антинатуралистичность мультипликации и детских спектаклей включает в себя дематериализацию элементов пейзажа, разнообразные метаморфические эксперименты, а также нередко и абстрагирующее изображение, в которых тоже можно обнаружить использование этнических стереотипов. Однако это не является недостатком или примитивизмом подобного языка – это и есть сущность мультипликационного дискурса.

Как известно, в мифологическом пространстве современного мира «массовая культура заменила фольклор» [2]. Этнический стереотип в театральных постановках и кинематографе ни в коем случае не оказывается элементом чужеродным, искусственным. Он является неотъемлемой частью человеческого сознания и постоянно воспроизводится на сцене и на экране, подчиняясь при этом правилам кинематографического (театрального) языка, включаясь в структуру его кодификации.

Литература

1. Гачев Г. Космо-Психо-Логос. Национальные образы мира. – М., 2007.
2. Руднев В.П. Словарь культуры XX века. [Электронный ресурс] // Lib.Ru: Библиотека Максима Мошкова [сайт]. URL: <http://www.lib.ru/CULTURE/RUDNEW/slowar.txt> (Дата обращения: 18.11.2019)
3. Эко У. О членениях кинематографического кода // Строение фильма. Некоторые проблемы анализа произведений экрана. Сборник статей. – М.: Радуга, 1984.

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РЕКОНСТРУКЦИИ ДРАМЫ МАРИИ ШКАПСКОЙ «ВОЗМЕЗДИЕ»

О.Н. Литвинова, аспирантка

Москва, Литературный институт имени А.М. Горького

Утверждать, что поэзия Марии Шкапской (1891–1952) хорошо известна, было бы несомненным преувеличением, ибо со времён статей и публикаций о ней М.Л. Гаспарова в 1990-х годах интерес к её творчеству продолжает оставаться очень избирательным, а подробных научно-исследовательских работ, охватывающих полный корпус поэтических текстов, до настоящего времени нет. Тем не менее её стихотворения, хотя и на периферии научного видения, но присутствуют в поле зрения филологов – в отличие от её до сих пор занавешенной драматургии.

Петербурженка Мария Шкапская в 1920-х годах одну за другой издала семь поэтических книг: «Mater Dolorosa» (1921), «Барабан Строгого Господина» (1922), «Кровь-руда» (1922), «Час вечерний (Стихи 1913–1917)» (1922), «Ца-ца-ца» (1923), «Явь» (1923), «Земные ремёсла» (1925), а также книгу для детей «Алёшины галоши» (1925). В эти годы она была очень популярна в петербургской литературной среде, как поэт получила одобрительные характеристики Блока, Гумилёва, Лозинского и Кузмина и была принята в Петроградский Союз поэтов, в дальнейшем даже состояла в его Президиуме. В 1925 году, вследствие трагических личных обстоятельств (самоубийство близкого человека)¹⁰, Мария Михайловна писать стихи перестала – навсегда, и в дальнейшем занималась исключительно документальной прозой и журналистикой: работала разъездным корреспондентом и написала множество очерков о жизни *простых советских людей*.

Сама постановка вопроса о драматургии поэтессы, которая ещё только выводится из мрака несправедливого забвения, на первый взгляд представляется дискуссионной. Но работа с её рукописями скепсис развеивает.

Обратим внимание на неопубликованную драму Марии Шкапской «Возмездие» (РГАЛИ, ф. 2182, оп. 1, ед. хр. 133). На рукописи датировка отсутствует, но по атрибуции РГАЛИ в описании к единице хранения дано: «до 1917 года».

Изначально название было другим: задуманная Шкапской драма была озаглавлена «Власть прошлого». В рукописи это название зачёркнуто и поверх него написано: «Возмездие». Вспомним одноимённую поэму Александра Блока – совпадение в названиях не может быть случайным.

В 1920–21 годах Мария Шкапская переписывалась с Александром Блоком и отправляла ему свои стихотворения, о чём свидетельствует, например, хранящееся в фонде А.А. Блока письмо Шкапской Блоку от 16 января 1921 года (РГАЛИ, ф. 55, оп. 1, ед. хр. 465). Письма эти не были односторонними посланиями восторженной современницы-поэтессы велико-

¹⁰ См.: Письма к Богомилскому Д.К. – ОР РГБ, ф. 516, к. 3 ед. 26.

му Блоку. Общение было взаимным, стихи Шкапской Блоку были известны, и – по ещё не опубликованной на тот момент книге стихотворений «Mater Dolorosa» – в 1921 году Мария Шкапская была принята Александром Блоком в Петроградский Союз поэтов, с рецензией «*Стихи живые и своеобразные. Нахожу, что автора можно принять в действительные члены С.П.*»¹¹.

После смерти Блока Шкапская переписывалась с его матерью, Александрой Андреевной Кублицкой-Пиоттух, и в фонде А.А. Блока хранится переписанное рукой Александры Андреевны стихотворение Шкапской «Боже мой, и присно, и ныне...», посвящённое памяти Александра Блока (РГАЛИ, ф. 55, оп. 1, ед. хр. 544, л. 41). В том же 1921 году в выходившем два раза в месяц литературном журнале «Летопись Дома Литераторов» (выпуск № 2 от 15 ноября 1921 года) было опубликовано ещё одно стихотворение Шкапской памяти А. Блока «Что ты там делаешь, старая мать?» Примечательно его печатное посвящение матери поэта.

Первым в этой публикации стоит стихотворение Анны Ахматовой «А Смоленская нынче именинница...»

Но всё это относится к началу 1920-х годов, а рукопись драмы Шкапской «Возмездие», как отмечено выше, отнесена архивистами ко времени «до 1917 года», и у нас нет оснований оспаривать эту осторожную атрибуцию. Следовательно, возникает вопрос о влиянии Блока на Шкапскую в более ранние годы, что прямо подтверждается архивными тетрадями со стихотворениями Шкапской.

Рассмотрим стихотворение Марии Шкапской «В статистике», 1913 год (этот ранее нигде не публиковавшийся текст приведу полностью):

В статистике
Папа тихо сидит на стуле,
Перед ним письменный стол.
На столе набросаны книги
И начисто вымыт пол.
Папа пишет большую книжку
С началом и – концом.
Девицы заводят интрижки
Из окошка с юнцом.
В воздухе душно и пыльно,
Не видеть склонённых лиц.
У девиц пальцы чернильны
От исписанных таблиц.
Певец кармина и Прек. Дамы –
Несравненный Александр Блок,
Писавший о папе и о маме –
Разве это не твой слог?
Псков, 7/VII 13¹²

¹¹ Павлович Н. Воспоминания об Александре Блоке // Блоковский сборник. – Тарту, 1964. С. 469.

¹² РГАЛИ, ф. 2182, ед. хр. 123 лл. 74–75.

Как видим, здесь упоминание имени Блока – даже не столько диалогичное авторское обращение Шкапской или выражение почтения, восхищения, но – декларация творческого ориентира, заявка на наследование «слога», свободы обращения со словом.

В дальнейшем это, пусть отчасти, будет расширено наследованием тематики.

Обратимся к одноимённому поэме «Возмездие» циклу стихотворений Блока «Возмездие» (1908–1913). Открывает его хрестоматийное стихотворение «О доблестях, о подвигах, о славе...», но есть в цикле и менее известное: «На смерть младенца» (февраль 1909 года; умерший младенец – проживший только восемь дней после рождения ребёнок Любови Дмитриевны Менделеевой-Блок):

Когда под заступом холодным
Скрипел песок и яркий снег,
Во мне, печальном и свободном,
Ещё смирялся человек.
<...>
Я подавлю глухую злобу,
Тоску забвению предам.
Святому маленькому гробу
Молиться буду по ночам.
Но – быть коленопреклоненным,
Тебя благодарить, скорбя? –
Нет. Над младенцем, над блаженным,
Скорбеть я буду без Тебя.

Две строчки этого стихотворения Блока («Святому маленькому гробу // Молиться буду по ночам») Мария Шкапская берёт эпиграфом к одному из своих стихотворений книги «Mater dolorosa» «Знаю я, что в наш печальный мир...»

Возвращаясь к стихотворению Блока, отметим в нем жёсткий, отвергающий финал (обращённый, вне всякого сомнения, к Творцу):

Известно, что в поэтическом мире Марии Шкапской тема обиды и упрёков Создателю в несовершенстве мира, в бессмысленной жестокости – одна из важнейших, ключевых тем. Сопоставление с названным выше стихотворением Блока позволяет предположить также и влияние поэта (наряду с Гиппиус, Брюсовым и Горьким) на формирование у Шкапской бунтарской, дерзко вопрошающей Создателя поэтики.

В свете всего вышесказанного изменение названия драмы Марии Шкапской – «Возмездие» вместо изначального «Власть прошлого» – представляется *исключительно важным* для понимания этой драмы как таковой, *неразрывно связанным с именем Александра Блока*.

Более того, предположим, что эта драма – своеобразная реплика Шкапской на поэму Блока.

Оба произведения – и поэма Блока, и драма Шкапской – были оставлены незавершёнными. Несмотря на то, что окончание работы Блока над поэмой принято датировать 1921 годом, т. е. годом смерти, – фактически он закончил работать над ней в 1919 году, о чём нам прямо

сообщается в авторском предисловии к поэме: *«Не чувствуя ни нужды, ни охоты заканчивать поэму, полную революционных предчувствий, в года, когда революция уже произошла, я хочу предпослать наброску последней главы рассказ о том, как поэма родилась, каковы были причины её возникновения, откуда произошли её ритмы».*

Далее в предисловии находим подробные разъяснения по поводу образно-тематического строя задуманной Блоком поэмы, а также указание, что *поэма должна была состоять из пролога, трёх больших глав и эпилога* (напомню, что предисловие это было написано для публичного чтения третьей главы поэмы «Возмездие» в петроградском Доме искусств 12 июля 1919 года). В итоге был написан *Пролог* с его знаменитыми строчками *«Сотри случайные черты – / И ты увидишь: мир прекрасен»*, была написана первая глава, частично третья, и вступление ко второй главе, от написания *Эпилога* (важнейшей, с точки зрения первоначальной композиции, части поэмы) Блок отказался.

Лирический герой поэмы Блока, с одной стороны, наделён ярко выраженными автобиографическими чертами (общеизвестно, что в этой поэме Блок запечатлел свои непростые отношения с отцом), с другой – собирательно воплощает в себе образ современника, своеобразного «героя того времени». Романтичный и одновременно циничный, отягощённый ошибками предков и ощущающий свою неразрывную с ними связь, не испытывающий к ним при этом ни малейшего сочувствия (вспомним, с какой досадой Дмитрий встречает вероятность того, что отец всё-таки жив, и как равнодушно принимает известие о его смерти), лирический герой поэмы приобретает аллегорические черты, становится обобщённым образом Сына Отечества. Можно пойти дальше и предположить, что образ отца, к которому герой поэмы испытал некое тёплое человеческое чувство, только увидев его в гробу, в некотором смысле символизирует прежний, монархический порядок в стране (вспомним пресловутый образ «царя-батюшки»).

Рассмотрим теперь, используя эту же оптику, драму Шкапской. Согласно авторским указаниям на первом листе рукописи, была задумана *«драма с прологом»*, и *«этим прологом служат два первых действия»*. Основных героев в пьесе трое: Тиц, Архангельский и Ольга. Также нам сообщается о детях этих героев, о друзьях, знакомых, и даже есть доктор, специалист *«по женским болезням»*, о котором читаем, что это *«красивое животное, прячущее цинизм за иронией»*.

Михаил Тиц в списке действующих персонажей назван первым, и о нём, среди прочего, сказано, что это *«тип здорового и сильного мужчины с нормальным эгоизмом и цельным взглядом на жизнь»*. Но не Тиц, а именно Ольга, по-видимому, должна была стать основным действующим персонажем, поскольку – в отличие от остальных героев – так или иначе постоянно присутствует на сцене, даже отходя ненадолго в соседнюю комнату успокоить плачущего ребёнка. Об Ольге мы знаем, что это поэтесса, жена Кирилла Архангельского (обратим здесь внимание на эту *«говорящую»* фамилию, напоминающую об ангельском чине):

«Женищина похожая на девочку, с поэтическими способностями. Человек крайне неуравновешенный, весь во власти порыва. В прологе начинающая и обещающая поэтесса, в остальных действиях уже видная литературная работница, но держащаяся в тени. Порывистая, нервная, то детски застенчивая и пугливая, то перебарщивающая в другую сторону и от большой застенчивости слишком развязная. Некрасива, но миловидна и своеобразна угловатой прелестью».

По ходу первых двух действий (которые, напомним, являются только *Прологом* к драме) мы наблюдаем, как образуется любовный треугольник: Михаил Тиц – Ольга – Кирилл Архангельский. Сюжет этот, на первый взгляд, выглядит заурядно и банально, но предсказуемость ситуации опрокидывается неожиданным, особенно из уст женщины, заявлением Ольги в диалоге с её другом Неждановым:

«Нежданов: *Моё бедное милое дитя, что вы хотите от жизни? Она не щедра на подарки. Она требует выбора. Или мёртвый покой с Кириллом или мучительное счастье и горение с Михаилом. Выбор должен быть сделан или в одну, или в другую сторону.*

Ольга: *Ну, вот и вы говорите то же. И Михаил твердит это же самое. И Кирилл, если бы знал – так же поставил бы вопрос.*

Нежданов: *А вы?*

Ольга: *А мне нужно полное счастье. Я не хочу брать половинок. У меня уж была половинка с Кириллом, я не хочу её второй раз. Я знаю, что я могла бы быть счастлива с Михаилом, но только при условии, чтобы ни у него, ни у меня не было прошлого. Мы слишком любим один другого для того, чтобы эти призраки не вставали бы между нами каждую минуту и не разрывали бы нас на части. И ещё если они встанут только в другом. А когда они встанут в твоём собственном сердце?»*

Таким образом, Ольга отказывается от выхода из создавшейся ситуации, отказывается расстаться с кем-либо из мужчин и – хоть это и мучительно для неё – предпочитает и дальше, говоря её же собственными словами, *«принадлежать обоим»*. Обрывается текст Пролога немой сценой, во время которой на сцене присутствуют все трое, причем *«Ольга вздрагивает как от боли и зябко кутается в большой платок. Кирилл подозрительно переводит глаза с одного на другого и молчит»*.

Дальше, как мы предполагаем из авторских указаний, должен был располагаться основной текст драмы, который в рукописи отсутствует. И все эти страсти будuarного разлива Мария Шкапская переименовывает из «Власти прошлого» в «Возмездие» – масштабное, обаяющее название, предполагающее нечто значительное и страшное. Помимо уже упоминавшихся выше цикла стихотворений и поэмы Александра Блока с одноимённым названием, слово это в русской литературе также притягивает аллюзии из сферы произведений Льва Толстого: *«Мне возмездие, и Аз воздам»* – эпитафия к «Анне Карениной». Толстой для Шкапской был не менее важным ориентиром, чем Александр Блок, и одним из первых опубликованных в печати произведений Шкапской было как раз стихотворение, посвящённое Льву Толстому. Но, помимо созвучности с эпитафией, есть и более несомненные указания на связь драмы Шкапской с «Анной Карениной» – героиня драмы Ольга, в бессознательном состоянии, оказывается на рельсах перед приближающимся поездом, и Михаил Тиц уносит её отсюда, спасая от смерти (герои обсуждают это в одном из диалогов).

Всё высказанное позволяет предположить, что драма Шкапской только номинально «обрывается» прологом, мимикрируя таким образом под незавершённое произведение. Гораздо более логичным будет найти здесь художественную целостность и завершенность (т. к. продолжение сюжета почти неминуемо грозило бы падением в пошлость). Обрыв текста следует считать не просто модернистским приёмом, а известным и в классические времена (Стерн, Гоголь) глубоким композиционным решением; вполне, кстати, ожидаемым для Шкапской, использовавшей, например, в своих стихах так называемую «мнимую прозу» (термин М.Л. Гаспарова), т. е. отказ от разбивки на стихотворные строчки – в 1920-е годы это выглядело

бесспорным новаторством. Кроме того, внешняя незавершённость произведения отнюдь не является маркером его художественной незавершённости, и здесь, помимо уже упоминавшейся выше одноимённой поэмы Блока, как нельзя более уместно вспомнить об одном из самых известных симфонических произведений – «Неоконченной симфонии» Франца Шуберта (прекращение работы над произведением в 1822 году, год смерти – 1828).

Что же может означать, в таком случае, этот обрыв Пролога драмы? Революцию. Текст разворачивается в жизнь, и после двух действий Пролога следует драма жизни. Главная героиня драмы «Возмездие», при таком прочтении текста, становится образом России (что очень органично для поэтики Шкапской как таковой; см., например, поэтическую книгу «Mater dolorosa», где образ безутешной матери постепенно становится образом окровавленной революционной России) и, образно принадлежа двум мужчинам, принадлежит одновременно двум политическим системам. Это прочтение подтверждается и текстуально:

Кирилл: *Чёрт знает что творится сегодня на улице. Я едва добрался. Опять пальба. Эти большевики погубят нам нашу революцию.*

Нежданов: *А что – опять стреляют? Я был уверен, что уже всё ликвидировано. Сегодня навели мосты и пустили трамваи.*

Кирилл: *Я шёл пешком от самой Кирочной. Там до сих пор не убраны лошадиные трупы.*

Нежданов: *Ну тогда, простите, я должен буду вас сразу покинуть. У нас вечером заседание Совета.*

Кирилл: *Как настроение Совета?*

Нежданов: *Совет левеет с каждым днем. А массы правеют. Убийственная закономерность хода революции».*

При таком понимании драмы всё встаёт на свои места, смена названия оказывается полностью оправданной, а само произведение становится многозначительной репликой на незавершённую поэму Блока «Возмездие».

Литература

1. Бобель А. «Зачатный час» Марии Шкапской // *Russland aus der Feder seiner Frauen: Zum femininen Diskurs in der russischen Literatur* / Hrsg. von F. Göpfert. München: Verlag Otto Sagner, 1992. S. 9–20.
2. Гаспаров М.Л. Мария Шкапская – забытая поэтесса // *Избранные труды. – Языки славянской культуры*, 2012. – Т. IV: Лингвистика стиха. Анализы и интерпретации.
3. Гаспаров М.Л. Чёрная пчела // *Октябрь*. 1992. № 2. С. 168–176.
4. ОР РГБ, ф. 516, к. 3 ед. 26: Письмо к Богомильскому Д.К.
5. Павлович Н. Воспоминания об Александре Блоке // *Блоковский сборник. – Тарту*, 1964.
6. РГАЛИ, ф. 55, оп. 1, ед. хр. 465.
7. РГАЛИ, ф. 2182, ед. хр. 123.
8. Шкапская М. Час вечерний: Стихи / Вст. статья, ред. и сост. М. Синельникова. – СПб: Лимбус Пресс, 2000.

ВОСПРИЯТИЕ САНСКРИТСКОГО ДРАМАТИЧЕСКОГО КАНОНА БХИШАМОМ САХНИ В ПЬЕСЕ «МАДХАВИ»

Т.В. Филиппова, студентка

Москва, Литературный институт имени А.М. Горького

Обращение к традиционной сюжетике – элемент, часто воспроизводимый народным театром. Это стирает некоторые границы между культурами Европы и Азии: разворачивающиеся на базарных площадях сцены из фольклора или переложения сакральных сюжетов на народный язык имели место в истории национальных театров всего мира.

В этом плане интересна судьба индийского театра: жёсткая колонизация отдельных районов с 1510 года, долгие годы зависимости от британской короны не прошли незаметно для культуры страны [2, с. 312–314]. Англичане не могли воспринять традиционный для Индии тип драматического повествования: нелинейный, вневременной, отвергающий сюжетную целостность и законченность, не показывающий развитие характеров. Культурная экспансия перекрыла дыхание самобытному народному театру. Его не стало, а драматурги должны были писать на неродном языке пьесы о своей стране в эстетике европейского театра Возрождения.

Начиная с 50-х годов XX века Индия, получившая независимость, начала переосмыслять своё культурное наследие.

Для раскрытия этого феномена важно обратить внимание на опубликованную в 1982 году пьесу Бхишама Сахни «Мадхави». Автор подал её рукопись не на общегосударственном языке прессы и печати – английском, а на национальном – хинди. Эта яркая деталь сразу указывает на интенцию – возвращение к корням.

Но настолько ли традиционен драматург в тексте пьесы?

Первоначально она была широко представлена публике как соло – перформанс в постановке Арвинда Гаура. Но нельзя сказать, что данная трактовка может быть максимально приближена к посылу пьесы.

Для Бхишама Сахни важны персонажи: их костюмы должны быть исключительно традиционными, чтобы уменьшить дистанцию между современным и аутентичным театром Индии. Но, несмотря на это, он вводит персонажей, характерных для европейского типа повествования, – рассказчика и нищих.

Герой-рассказчик важен для восстановления пространства и времени. Сюжет о Мадхави взят из «Махабхараты» – древнего эпоса, который демонстрирует частые и резкие переходы во времени и пространстве. Данная черта логична для литературного памятника, который также является сакрализированным. Участие богов и героев создает эту условность, которую невозможно перенести в текст драматического произведения.

Рассказчик становится связующим звеном между резко сменяющимися событиями. Звеном, которое добавляет сатирическую ноту: он уменьшает градус напряжения повествования, вкратце рассказывая о событиях, оставшихся «за кадром».

Бедняки – тоже комедийные персонажи, рассуждающие о безграничной власти богачей и судьбах Индии. Пафос их разговоров соседствует с просторечными ругательствами и лохмотьями. Они вводятся на моменте второго брака Мадхави и являются такими же заложниками ситуации, как и она. Они рождены быть бедными, она рождена быть обменной монетой в руках мужчин.

Сюжет «Махабхараты» повествует о Галаве – послушнике одного из ашрамов. Он стремится получить прощение и посвящение в высший ранг священнослужителя у своего наставника. Тот просит за это восемьсот черноухих жеребцов. Галав долго путешествует и находит правителя, готового отдать свою дочь Мадхави, стоящую, по его мнению, гораздо дороже, так как она благословлена богами и может восстанавливать свою невинность, но предсказано, что все её сыновья станут великими правителями. Далее Галав продаёт Мадхави Хариасве (махарадже Айодхьи), Дивадану (правителю Варанаси), Ушинари (правителю Бходжпура). После каждой «сделки» цари получают сына от Мадхави, а Галав – две сотни коней. Но, обойдя трёх великих махараджей, он узнаёт, что больше таких скакунов в природе не осталось. Поэтому он возвращается в свой ашрам и продаёт Мадхави уже своему духовному наставнику (за цену двухсот чистокровных жеребцов). Тот соглашается на обмен. История заканчивается тем, что Мадхави уходит в лес, став отшельницей.

Бхишам Сахни переосмысляет традиционный сюжет, расставляя современные акценты на образах персонажей.

Исследователь А.А. Суворова в труде «У истоков новоиндийской драмы» отмечает: «Принцип превосходства общего над частным, с которым мы повсеместно сталкиваемся в поэтике нарративных жанров, определяет и образ человека в драме» [1, с. 93]. Сам сюжет заставляет драматурга повторять эту каноническую схему, в которой злом становится общество, требующее от персонажа невозможного. Героиня «Махабхараты» – безвольная марионетка, показывающая свой характер лишь к концу повествования истории. Героиня пьесы Бгишама Сахни – с самого начала сильная личность, противостоящая обществу мужчин, которые используют её ради своей выгоды.

Драматург раскрывает характеры этих «последователей традиций». Яйати – отец Мадхави, с легкостью отдаёт её первому встречному отшельнику для того, чтобы показать всем людям, насколько же он преисполнился в духовном самосовершенствовании, что готов отдать самое дорогое. Его лицемерие угнетает героиню, которая не может противиться воле отца. Она восклицает, что мать никогда бы не сделала подобной ошибки. Яйати рисуется человеком, которому важно слово толпы, а не судьба дочери. Он даже не обращается к ней по имени, не замечает её реплик, отдаёт девушку как животное или предмет.

Три последующих махараджи, получающие Мадхави в обмен на коней, выстроены по принципу градации от отвратительного до ужасающего.

В ключе рассмотрения этих персонажей интересна постановка 2009 года Абхишека Даса. Талантливый режиссёр дал эти роли одному актёру. Это акцентирует интенцию триады героев – мужского и беспринципного общества. Власть и самолюбование, отношение к женщине как к предмету – нормальное положение дел для времени создания «Махабхараты». Но автор заставляет прочитать сюжет взглядом современника, а не историка.

Важно и введение в сюжет любовной линии между Галавом и Мадхави. В отличие от оригинальной истории, Галав влюбляется в свою «разменную монету» и терзается муками совести, которые помогают перебороть монахи-настоятели. Они убеждают юношу в правоте

его решения, потому что он мужчина. Ясно, что данная фраза, прочитанная со сцены в наше время, как и многие другие аспекты сюжета, связывается с движением за права женщин в современной Индии.

Мадхави Бхишама Сахни параллельна Мадхави из «Махабхараты». Героиня строптивая, она не боится перечить отцу, спорит с каждым решением Галава, старается аргументированно его переубедить. Пока раб царя Айодхьи осматривает её, точно товар, – смотрит состояние зубов, мерит рост «в холке», считает пальцы, оценивает длину волос – она, обречённая на безмолвие, рыдает. Каждая последующая «продажа» делает героиню более безэмоциональной, она максимально не привлекает внимания, стоит, потупив взгляд. Она из всех сил пытается противостоять своему расставанию с первенцем, но Галав шантажирует её своей любовью. Она должна доказать, что любит его, и поэтому готова сделать всё, что он скажет.

Так, из первоначального образа бездушного менялы Галав у Бхишама Сахни становится умелым манипулятором и беспринципным карьеристом, заточенным на получение любой ценой последующего духовного ранга.

Важна последняя сцена пьесы, в которой любовная линия разрешается. Мадхави хочет стать женой Галава, но тот отвечает, что не может жить с женщиной, которая родила ребёнка его духовному наставнику, забывая, что это была её жертва ради присвоения ему титула. Само поведение героини противостоит традиции: женщина не может предложить брак мужчине.

После церемонии посвящения Галав предлагает Мадхави стать его женой. Она произносит яркий монолог, в котором порицает и проклинает его, а также всех мужчин, которые пользовались ею. Героине доставляет нескрываемое удовольствие отказать Галаву, она первый раз делает то, что хочет, а не то, что должна. Уход в отшельничество Мадхави в трактовке Бхишама Сахни – это не традиционный естественный выход для женщины без семьи, а явный и осознанный протест.

Нужно понимать, что создание сюжета на основе сакрализованного эпоса заставляет драматурга разрушать традиционные каноны повествовательной модели индийского театра, переосмысливать устоявшиеся в традиции образы, а также вводить новых персонажей, подчеркивающих заданные акценты.

«Мадхави» стала пьесой – открытием для современного театра Индии. Именно она показала один из новых путей переосмысления доколониального наследия, а также выхода на проблемы нового времени.

Литература

1. Кей Д. История Индии: Во власти империй. – М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2019.
2. Суворова А.А. У истоков новоиндийской драмы / под ред. А.С. Сухочева. – М.: Наука, 1985.
3. Фадеичева М.А. Колониальный вопрос в Индии // Дискурс-Пи. 2010. № 1. С. 312–314.
4. Farley P. Indian Theatre: Traditions of Performance. – Richmond, 1993.

О СЦЕНИЧЕСКИХ ОСНОВАХ ДРАМАТУРГИИ МАРИНЫ ПАЛЕЙ: «SALSA FOR SINGLES (САЛЬСА ДЛЯ ОДИНОЧЕК): ТРАГИКОМЕДИЯ-ТРИПТИХ НА ТРОИХ»

Д.М. Леднева, аспирантка

Москва, Литературный институт имени А.М.Горького

Марина Палей обрела литературную известность ещё в годы заката СССР. Уже много лет она – в постоянном поиске, в её творчестве пересекаются различные жанры и роды искусства. Марина Палей органично соединяет исполнение текстов с музыкой и фотоизображениями. Она создала арт-перформанс (серию фотографий) в жанре *one-person-show*. Фотография – это лаконичная драма, один кадр – одна история. Одна и та же модель надевает и сбрасывает маски, представляя зрителю бездонный мир души, где «женские, мужские и надгендерные трансформации – неизбежная дань так называемому “земному представительству” души, в них заточённой» [3]. Эта мысль развивается и в драматургических произведениях Палей, занимающих заметное место в её творческой биографии.

По её сценарным имитациям «Long Distance, или Славянский акцент» (впервые опубликованы в журнале «Новый мир», 2000, № 1–5) снят фильм «Long Distance» (реж. I. Patkianian, Parentheses Film & Video, Iowa, USA, 1997). В 2012 году Кемеровским театром детей и молодёжи был поставлен одноимённый спектакль, получивший в 2013 году гран-при Кузбасского театрального фестиваля. Фильм «Second Egyptian» (по сценарной имитации «Второй египтянин», реж. Irina Patkianian, USA, 2007) получил главный приз за сценарий (For the Best Narrative) на кинофестивале в Сан-Диего (США, 2007).

В 2001 году в журнале «Урал» (№ 4) Палей публикует «The IMMERSION (Погружение). Трагикомедия-буфф в 3 действиях».

«La Voltige (Вольтижировка). Триптих» вышла в журнале «Волга» (2012. № 11).

Поэтика пьесы «Сальса для одиночек» (Волга. 2010. № 5), рассматриваемая в данной работе, наглядно отражает художественные особенности как драматургии Марины Палей, так и её творчества в целом.

Пьеса имеет поджанровый заголовок «Трагикомедия-триптих на троих». Авторское жанровое определение настраивает читателя/зрителя на то, как воспринимать пьесу, и даёт актёрам ключ к пониманию того, как пьесу играть.

Читатель/зритель знает, что перед ним разворачивается действие в трёх частях, объединённых одной идеей, которая в каждой части раскрыта по-новому. Трагическое содержание спрятано под маской комической ситуации. В трёх пьесах задействованы одни и те же актёры: двое мужчин и одна женщина. Как и в *one-person-show*, эти три актёра, три души, примеряя разные маски, показывают «бездонный мир души» и условность всех физических оболочек и исполняемых ими ролей.

В пьесе «Примерка» действующие лица обозначены как женщина и продавец секонд-хенда. Примерка винтажных платьев – это попытка примерить и прожить другую жизнь. Процесс сопровождается сначала напеванием латиноамериканского мотива, затем музыкой

и танцем. Так в триптихе начинает звучать очень важный для творчества Марины Палей мотив «несвоей» жизни.

Финальный монолог женщины открывает то, что она и продавец секонд-хенда на самом деле – жена и муж. Всё представленное действие – спектакль, который женщина и продавец разыгрывали для самих себя. Ангар со старым тряпьем был чудесной пещерой Алладина, сокровищницей, где можно выбрать ту жизнь, которую хотелось бы прожить. Притворяясь незнакомцами, жена и муж могли обмениваться комментариями о собственном браке, сказать друг другу то, что без маски сказать невозможно. Но диалог между ними так и не состоялся, всё самое важное женщина говорит уже в одиночестве.

В последнем монологе чётко звучит мотив «несвоей» жизни, при этом именно муж подавил её, из-за него она прожила не ту жизнь.

«Как я могла позволить, чтобы ты запер меня в этой норе, Дирк? О таком ли спутнике жизни я мечтала? О таком ли соратнике, собрате? О таком ли единомышленнике, любовнике, муже? Зачем это нам было нужно, Дирк, чтобы мы вместе, как две старых облезлых мыши, ежедневно и еженощно, без продыху, копошились, копошились, копошились в этом заледе-нелом тряпье?»

Последнее, что видит зритель перед тем, как занавес закроется, – «безлюдный ангар со старым тряпьем», где старое тряпье символизирует богатство, которое никому не нужно («пускают их на мелочную потребу слепого быта»), жизнь, которая могла бы быть прожита, но не была и уже никогда не будет прожита.

Примерка ролей происходит и во второй пьесе – «Я те не Пушкин, блин!» Действующие лица – мужчина и проститутка-мужчина. Сначала контакт между персонажами не ладится, но вдруг происходит узнавание. Зрителю кажется, что перед ним чудесная встреча двух старых знакомых: девочки Оленьки, влюблённой в учителя пения, и самого учителя Игоря Октябриновича, сломавших друг другу жизнь. Персонажей захватывают эмоции, между ними происходит то, что авторской волей, воплощённой в слове, невозможно отнести к вульгарному половому акту:

Объятия плавно переходят в сексуальное совокупление.

То есть: оба, поодиночке, танцуют сальсу.

Соитие с воображаемым партнёром.

Несмотря на партнёра реального.

Несмотря на узнавание и захлестнувшие героев чувства, автор тем не менее подчёркивает их отчуждённость. В этот краткий миг каждый из героев счастлив, но счастлив в одиночестве. Это не общее счастье прикосновения к чужой душе. Это не общий катарсис, а для каждого из них – личный, отделённый от другого.

Но не было никакой чудесной случайной встречи, а был спектакль, разыгранный мужчиной и женщиной-проституткой друг для друга. Мужчину-проститутку злит этот бесконечный конвейер спектаклей про девочку Оленьку. Поддавшийся эмоциям, герой громит салон интимных услуг. В этой злости проявляется он – настоящий. Всё это происходит под звуки сальсы.

В пьесах сальса обозначает те моменты, когда герой освобождается от ролей и становится самим собой, живёт настоящей жизнью. Для женщины из «Примерки» сальса звучала, когда она переодевалась в яркие наряды, музыка и танец сопровождали и её финальный откровенный монолог. Но, произнеся монолог, женщина вновь возвращается к ненастоящей жизни.

Мужчина-проститутка снова надевает роль Оленьки. Для них полное освобождение не состоялось.

В третьей пьесе – «Балтимор» – три актёра примеряют следующие роли: девушка-сингл, пожилой репортёр и стажёр.

Пьеса начинается комической ситуацией: нелепой попыткой двух репортёров поймать девушку-сингл и взять интервью. Диалог девушки и пожилого репортёра постоянно прерывается ремарками, отрывками из газеты, которую вслух читает стажёр. Подобным образом комический эффект создаётся и в пьесе «Я те не Пушкин, блин!», где в телефонном разговоре мужчина-проститутка груб и резок, но при этом постоянно оборачивается к посетителю и, как бы между делом, ласково и с сюсюканьем говорит с ним.

В кульминации пьесы «Балтимор» зритель узнаёт, что девушка-сингл – дочь пожилого репортёра, сбежавшая со свадебной церемонии, а стажёр – это её жених. Так перед зрителем был разыгран третий спектакль в спектакле.

Между отцом и дочерью происходит объяснение. Если в предыдущих частях триптиха попытка наладить контакт либо не состоялась, либо оказалась обманкой, то в третьей части героям удаётся найти точку соприкосновения. Здесь понимание и преодоление одиночества кажется возможным.

В пьесе «Балтимор» раскрывается значение Movement of Singles. Движение одиночек – это гуманизм, когда уважается уникальность чужой души и важным становится не «тревожить другого человека», не подавлять суверенную личность, не обрекать её на «несвою» жизнь. Таким образом, в танце уникальная душа человека обретает себя, человек сбрасывает роли, маски, освобождается от давления. Посредством танца можно прикоснуться к другой душе, не потревожив её.

Триптих Палей представляет собой виртуозный опыт «театра в театре», где актёры (души) играют действующих лиц, которые, в свою очередь, исполняют определённые роли. При этом каждый из них понимает, что это игра, в отличие от читателя/зрителя.

Для классической драмы обязателен конфликт чётко очерченного характера (с позицией и волеием) с объективными обстоятельствами (судьбой и историей) [4, с. 31]. М. Палей изображает экзистенциальный конфликт, (не)возможность преодоления одиночества и отчуждённости и (не)возможность вырваться из роли и жить своей жизнью. Конфликт протекает за кадром. Мы видим только внешнюю игру, подлинная коллизия скрыта от зрителя, и только в кульминации, когда действующие лица сбрасывают маски, читатель/зритель проникает в суть конфликта.

Можно признать, что «сюжет драмы XX века представляет собой не просто какую-то цепь событий социальной жизни, копирующую их реальную последовательность, а определённый замысел автора, в котором выражаются его мысли о человеческом обществе» [1, с.136]. Авторский замысел также отражается в отборе и в способе организации материала. У Марины Палей замысел раскрывается не в цепочке физических действий, а в том, что скрыто за обменом репликами, что становится ясным только в финале каждой из пьес. Современная драма является и результатом фундаментальных творческих поисков автора, и авторской рефлексией по поводу состояния общества. Для Палей современное общество – это отчуждённость и постоянная смена ролей.

В триптихе чрезвычайно важен мотив танца. Новейшая исследовательница отмечает, что в сценарных имитациях «Long distance, или Славянский акцент» Палей использует танец как

метафору, позволяющую предельно конкретно выразить одну из главных тем в литературе XX века – тему экзистенциального одиночества, трагической разъединённости «Я» и «не-Я», добровольно выбранной изолированности от «всего живого» [5, с. 31].

В триптихе «Сальса для одиночек» танец появляется в те моменты, когда происходит попытка вырваться из «несвоей» жизни». В пьесе «Балтимор» персонажи танцуют разрозненно, каждый сам по себе, не глядя друг на друга, переживая свой катарсис, стремясь освободиться от ролей навсегда.

Триптих заканчивается одним словом «сальса», которое заменяет слово «занавес»:

Музыка сальсы делается всё громче.

Танец – всё более диким.

Давайте все вместе... давайте все вместе... давайте все вместе – ну, на прощанье...

Сальса.

Современные пьесы часто упрекают в том, что они теряют сценичность, становясь пьесами для чтения. «Сальса для одиночек» написана так, что она должна разыгрываться именно на сцене, перед зрителем должна проходить череда «спектаклей в спектакле», бесконечная смена «земных представительств души». Раскрывая все смысловые аспекты пьесы, живое представление должно привести зрителя к катарсису, и поскольку «сальса» заменяет «занавес», постольку зритель должен участвовать в финальном танце, отвечая на призыв «давайте все вместе». Вместе с актёрами зритель сбрасывает все маски, освобождается от ролей и присоединяется ко всеобщей сальсе, огненному танцу раскрепощения и жизни.

Литература

1. Журчева О.В. Жанровые и стилевые тенденции в драматургии XX века. – Самара: СамГПУ, 2001.
2. Палей М.А. Галёрка: фильмы и пьесы. – М.: Эксмо, 2014.
3. Рубанова Н. Welcome: Марина Палей представляет [Электронный ресурс] // Меценат и мир. 2008, № 37–40. URL: <http://mecenat-and-world.ru/37-40/rubanova1.htm> (Дата обращения: 08.11.2019)
4. Семеницкая О.В. Поэтика сюжета в драматургии Нины Садур: дисс. ... к. филол. н.. Самара, 2007.
5. Удянская И.Ф. Танец как предмет изображения в литературе русского модернизма: дисс. ... к. филол. н. – М., 2006.

СПЕЦИФИКА ПОСТАНОВОК ТЕКСТОВ ИВАНА ВЫРЫПАЕВА: ОТСУТСТВИЕ ДЕЙСТВИЯ

М.В. Чистякова, аспирантка

Москва, Литературный институт имени А.М. Горького

Драматическое произведение относится к синкретичному искусству, так как пьеса традиционно представляет собой текст для воспроизведения на сцене. Предполагается задействование комплекса визуальных и аудиальных ресурсов: сцена, декорации, сценарий, речь актёров и, конечно же, их движения. Драму во всей полноте можно воспринять только тогда, когда её играют – *здесь и сейчас*. Отсюда формируется специфическое свойство драмы в ипостаси спектакля: спектакль единичен, то есть уникален и неповторим, а драма бесконечна в своей вариативности. Текст здесь не самоцель: он тесно связан с тем, как он будет оформлен, поставлен и сыгран, – хотя именно ему отводится ведущая роль.

Особенность постановок драматургии Ивана Вырыпаева определяется, в первую очередь, тем, что автор имеет возможность выступать одновременно в качестве драматурга, режиссёра, актёра, а также комбинировать эти амплуа. Являясь адептом «новой драмы» – той «новой драмы», которая стала самоидентификацией таких драматургов, как М. Угаров, М. Дурненков, Н. Ворожбит, О. Мухина, М. Курочкин и другие, – Вырыпаев ставит своей целью актуальное высказывание: *«Это акт, который нужно производить здесь и сейчас»* [4], это необходимость донести до зрителя проблематику современного человека, выстроить ряд вопросов через модель «сегодняшней» реальности. Как отмечают И.В. Азеева и Я.Э. Акопджанян, «в его спектаклях нужно исполнять текст, доносить текст со сцены, играть только первый план, а на втором плане высказывание самого актёра за ролью» [1, с. 171].

Драматический текст Вырыпаева – это всегда слова, всегда рассказ о действиях, но никогда – сами действия. Динамичность диалога и его эмоциональность подменяют собой присутствие на сцене непосредственно физического акта. «Логос берёт на себя функции Праксиса и замещает собою Праксис; всё разочарование мира концентрируется и искупается в слове, действие опустошается, язык наполняется» [2, с. 206]. Иногда эта подмена подчёркивается самим автором: в «Июле», с его единственной технической ремаркой, контраст между шокирующим текстом и сдержанным, отстранённо-академичным исполнением становится основой постановки, особой формой, в которую облачается авторский посыл; в «Танце Дели» постоянно говорится о танце, который не будет показан; в «Летних осах» и «Кислороде» персонажи пересказывают друг другу события, которые не имеют воплощения на сцене; в «Бытии № 2» персонажи ведут некое подобие религиозного диспута, и т. п.

Персонажи вырыпаевских пьес разговаривают друг с другом, а чаще – со зрителем: делятся мыслями, переживаниями, *живут* – но только в вербальной форме. Само действие максимально лаконично, условно, локализовано – оно только оттеняет напряжённую динамику текста. Движения в постановках скупы, их очень мало, они тоже условны. Фокус внимания зрителя должен быть сосредоточен на тексте и лишь в меньшей степени – на визуальном

компоненте. Театр Вырыпаева – это скорее произведение для ума и слуха, нежели для глаз: акцент сделан на когнитивной составляющей, а не на визуальной. Актёры проговаривают текст, живут текстом, *играют текст*, а не события. Действие в постановках купировано, сжато. Динамика заключена непосредственно в речи персонажей, драматическое напряжение фиксируется в риторике, диалогах и монологах, а если взять шире и обобщить наш вывод – в логосе.

В качестве иллюстрации возьмём следующие пьесы: «Кислород», «Июль», «Бытие № 2» – так как именно они представляют собой семантическую триаду, раз за разом поднимая схожую проблематику и раз за разом задавая единый вектор художественного размышления.

В «Кислороде» и «Июле» практически нет ремарок. Они служат скорее продолжением драматико-текстуального пространства, нежели авторским техническим замечанием, уточняющим детали: Вырыпаев использует ремарку как способ вплести авторскую модальность в текст драмы. Таким образом, ремарки не только не проясняют смысл происходящего, но зачастую затевают его ещё больше. В «Кислороде» ремарка всего одна, в «Июле» ремарки становятся частью слома реальности. В «Бытии № 2» ремарки выполнены технически традиционно, но при этом оказываются семантически обусловлены спецификой композиции: пьеса построена как текст в тексте, где авторство приписывается некой Антонине Великановой, и, следовательно, ремарки якобы принадлежат её перу. При этом текст пьесы *Антонины Великановой* постоянно дробится вставками авторских куплетов *Ивана Вырыпаева*, обращениями к зрителям и «письмами».

В сценическом «Кислороде» мы видим двух актёров, зачитывающих текст «композиций», и это исполнение сопровождают те движения, которые актёры воспроизводят, а не события, которые содержатся в самом тексте. Таким образом, мы наблюдаем приём отстранения от текста: персонаж дистанцируется от рассказчика, а исполнитель – от воспроизводимого текста.

То же самое мы находим в «Бытии № 2», когда реципиенту предлагается галерея авторских масок: библейские персонажи с именами персонажей пьесы, которые, в свою очередь, совпадают с якобы реальными лицами, вымышленный автор – душевнобольная драматургесса А. Великанова, Иван Вырыпаев как персонаж этой мистификации – пророк Ионанн и человек, который «обработал» чужой текст, и, наконец, Иван Вырыпаев как подлинный автор этой фантазмагии. Тот же приём – отстранение, дистанцирование от текста. И тот же стиль исполнения в постановке: движения актёров сопровождают монолог, выполняют вспомогательную по отношению к речи функцию и не имеют собственной, независимой семантики. Иначе говоря, они лишены абстрагированной информативности.

В «Июле» отстранение декларируется в первой же строке текста самим автором: «Текст, для одного исполнителя / Исполнитель текста – женщина» [3]. Вся пьеса – монолог шестидесятилетнего сумасшедшего маньяка, насыщенный кровавыми подробностями, общенной лексикой, табуированными темами и бредовыми размышлениями. Вырыпаев настаивает на том, чтобы этот монолог исполняла именно женщина, и дважды повторяет слово «текст», отделяя его запятой и создавая интонационную цезуру: текст | для одного исполнителя. Кроме того, дважды повторяется слово «исполнитель». Не действующее лицо, не персонаж – *исполнитель*. Дважды подчёркнута коннотация техничности, эмоциональной невовлечённости; вновь – абстрагирование, причём абстрагирование, вынесенное в сильную позицию текста, навязываемое автором напрямую. И вновь в постановке мы прослеживаем отсутствие физи-

ческого действия как такового, исполнительница жестикулирует, подкрепляет определённые части монолога иллюстративными движениями, но не выходит за рамки *исполнения*.

Иными словами, актёры, задействованные в постановках драматических текстов И. Вырыпаева, играют роли исполнителей, а не персонажей. Движение актёров использует энергетику жеста, а не самого текста. Оно схематично, крайне условно: внешний пласт драмы построен таким образом, что актёры на сцене как бы пересказывают зрителю истории, произошедшие с другими людьми. Постепенно образы исполнителей начинают сливаться с персонажами историй, с автором: текст пьесы выстроен как литературная игра. При этом само движение остается эмоционально наполненным и выразительным.

Анализ трёх рассмотренных нами постановок и обзор корпуса драматических текстов Ивана Вырыпаева за период с 2002 по 2012 год показывают, что для данного периода творчества характерна следующая особенность: концепция движения в постановке текстов Вырыпаева воплощается не в качестве действия, но в качестве символа действия, в то время как само действие подменяется его отсутствием.

Литература

1. Азеева И.В., Акопджанян Я.Э. Театральный универсум Ивана Вырыпаева // Верхневолжский филологический сборник, 2016. № 2. С. 170–173.
2. Барт Р. Из книги «О Расине» // Барт Р. Семиотика. Поэтика (Избранные работы). – М.: Прогресс, 1989.
3. Вырыпаев И. Июль [Электронный ресурс] URL: http://modernlib.net/books/viripaev_ivan_aleksandrovich/iyul/read_1 (Дата обращения: 30.09.2019).
4. Вырыпаев И. Кислород [Электронный ресурс] / URL: http://modernlib.net/books/viripaev_ivan_aleksandrovich/kislorod (Дата обращения: 24.08.2019).
5. Новая драма. Пьесы и статьи. – СПб: Сеанс; Амфора, 2008. – 511 с.

ЛИТЕРАТУРА НА СЦЕНЕ СМОЛЕНСКОГО ДРАМАТИЧЕСКОГО ТЕАТРА: ИСТОРИЯ, РЕПЕРТУАР И ОПЫТ РАБОТЫ СО ЗРИТЕЛЯМИ

Е.В. Киреева, *руководитель литературно-драматургической части*

Смоленск, Смоленский государственный драматический театр им. А.С. Грибоедова

Смоленский государственный драматический театр имени Александра Сергеевича Грибоедова – один из старейших театров России. 20 сентября мы открыли 240-й театральный сезон. В своей деятельности мы стараемся развивать и приумножать лучшие традиции национального театрального искусства. Поэтому в нашем репертуаре социально значимые и художественно совершенные сценические произведения, которые продолжительное время исполняются на театральных сценах, сопровождаются неизменным зрительским успехом, широким общественным резонансом и представляют исключительную ценность для развития искусства. Наши спектакли получили признание на фестивалях и полюбили не только смолянам, но и зрителям разных стран.

Особое внимание мы уделяем подрастающему поколению и ведём систематическую работу по созданию высокохудожественных произведений для детей и юношества. В репертуаре – спектакли по классическим произведениям, разные по жанрам и формам. Раз в месяц мы проводим «школьные дни»; спектакли в этот день начинаются в 16 часов, и цена билета – 200 рублей.

Визитная карточка нашего театра – бессмертная комедия «Горе от ума», сделавшая А.С. Грибоедова классиком русской литературы и, как известно, почти вся разошедшаяся на афоризмы. Режиссёр спектакля – заслуженный деятель искусств Республики Беларусь В. Барковский – в этой постановке пробует ответить на такие вопросы, как «Может ли отдельная личность быть услышана обществом?», «Что такое правда и какова её цена?» Спектакль был показан на фестивале «Школьная классика» в Москве. Этим летом на 28-м Всероссийском Грибоедовском празднике в музее-заповеднике «Хмелита» зрители увидели сцены из нашего спектакля.

В нашем репертуаре также представлены спектакли «Поздняя любовь» и «Правда – хорошо, а счастье – лучше» по пьесам А.Н. Островского, творчество которого стало важнейшим этапом развития русского национального театра. Комедия «Дядюшкин сон» по одноимённой повести Ф.М. Достоевского – разговор о хитросплетениях и мечтах, которые реализуются не только через одни желания, а осуществляются через глубину отношений. Спектакль «Женитьба» по пьесе Н.В. Гоголя. Как говорил сам автор, совершенно невероятное событие о науке весёлой и счастливой жизни, о мечтах и выборе. Комедия «Нахлебник» по пьесе И.С. Тургенева, которую отличают великолепный язык, колоритные персонажи, умно и тонко подмеченные свойства человеческой натуры, чуть ли не детективный поворот сюжета, а самое главное – удивительный главный герой, судьба которого раскрывает перед зрителями всю глубину, таинственность и причудливость жизни.

Зарубежная классика на нашей Большой сцене представлена спектаклем «Лекарь поневоле» по пьесе Мольера, в которой, как, впрочем, и во многих других комедиях великого французского драматурга, много нелепых ситуаций и превращений, а сюжет прост и закручен одновременно.

Особое место в нашем творчестве занимает патриотическая тематика. На Малой сцене с успехом идёт литературно-музыкальная композиция «Мать-земля моя родная...» по мотивам поэмы «Василий Тёркин» нашего великого земляка А.Т. Твардовского. Заслуженный артист России С. Тюмин и артист К. Юхневич знакомят зрителя с героем народной войны, которому, как и всем героям эпоса, даровано бессмертие и одновременно живой оптимизм, делающий его олицетворением народного духа. В композиции также есть место и хорошей шутке, и песне тех далёких лет. В мае этого года наш репертуар пополнился лирической драмой «Завтра была война...», приуроченной к 95-летию со дня рождения ещё одного нашего земляка – Б. Васильева. Спектакль идёт на Большой сцене.

На Малой сцене также идут спектакли по произведениям авторов, с чьим творчеством знакомятся школьники. Фантазмагория «Тьма египетская...» по циклу рассказов «Записки юного врача» М. Булгакова о молодом, только что получившем медицинский диплом талантливом докторе, который приезжает в глубинку, чтобы работать главным и единственным врачом. И в этом незнакомом мире ему нужно освоиться, а каждый день судьба испытывает его... Первый вариант цикла был написан в период работы Булгакова в Смоленской губернии.

Ещё один яркий спектакль – «Мелкий случай из личной жизни...», по сатирическим рассказам М. Зощенко, который создал свой неповторимый художественный стиль с особым кратким и понятным языком. Рассказы не теряют свою актуальность, и мы предлагаем посмотреть на поднимаемые в них проблемы сквозь призму юмора. Ведь «времена-то меняются, а мелкие случаи из личной жизни остаются».

Спектакль «Страсти роковые...», которому в этом году исполнилось 25 лет, создан по четырём рассказам А. Аверченко. В центре внимания – одна из вечных проблем человечества: *он – она – он*. Главная же тема – извечная женская тоска по тонкому и изящному. И чем, казалось бы, печальнее, тем веселее движутся «сценические терзания» (заявленный режиссёром жанр). Впрочем, и сам Аверченко любил покорять публику юмористическими изысками. Не случайно его называли королём смеха.

Русский классический водевиль «Беда от нежного сердца» В. Сологуба, написанный в XIX веке, – украшение репертуара Малой сцены. Спектакль полон изящества, прелести, лукавства, неподражаемых арий и прекрасной актёрской игры.

На Большой сцене также идут восемь ярких музыкальных сказок:

– «Аленький цветочек» (пьеса Карнаухова и Браусевич по сказке С. Аксакова) – о любви и преданности, заморских странах, заколдованном принце, о «цветочке аленьком, краше которого нет на свете»;

– «Капризная принцесса» по произведениям братьев Гримм – проверенная веками сказка о чуткости, доброте, справедливости учит человечности, терпению, уважению к себе и другим;

– «Щелкунчик» Э. Т. А. Гофмана – праздничная сказка в сопровождении великолепной музыки П.И. Чайковского о захватывающих событиях в кукольном королевстве, о волшебном орехе Кракатук, о доброте, самопожертвовании и любви;

– «Кот в сапогах» по произведениям Ш. Перро – знакомая с детства сказка о приключениях на редкость предприимчивого Кота и его незадачливого хозяина Жака, о дружбе и верности, о милосердии, смекалке и об осуществлении мечты;

– любимая с детства «Золушка», в основе которой лежит сценарий фильма, созданный в 1946 году Евгением Шварцем, – захватывающая история трепетного ожидания счастья, полная душевной тонкости и очаровательного юмора;

– сказка «Необыкновенные приключения» переносит зрителя в Древнюю Грецию, это яркая музыкальная история о смелости и отваге, о дружбе и любви;

– «Али-Баба» – история о восточной мудрости и хитрости, а также о том, что только человеку с добрым сердцем и чистой душой сопутствует удача, какие бы препятствия ни встречались на его жизненном пути;

– музыкальная сказка «Серебряные доспехи» переносит зрителя уже в эпоху Средневековья и рассказывает о добре и зле, о верных друзьях, прекрасных дамах и храбрых рыцарях, о волшебных книгах и легендарных животных и, конечно, о том, для чего нужны серебряные доспехи.

В декабре к новогодним праздникам мы традиционно готовим новую сказку. В этом году это сказка «Волшебное ожерелье».

Уже на протяжении многих лет мы проводим по заявкам разнообразные разновозрастные экскурсии по театру, где в форме путешествия знакомим зрителей с историей нашего театра, а также показываем, что представляет собой современный театр (Большая и Малая сцены, «волшебное закулисье», гримёрка, музей и т. д.).

Также у нас есть программа «Театральный алфавит», где в форме весёлой и увлекательной игры-викторины с необходимым театральным реквизитом мы разговариваем о театре, о его *алфавите*.

Одним из главных событий юбилейного сезона станет VII Международный театральный фестиваль «Смоленский ковчег», приуроченный к празднованию 240-летия нашего театра и 225-летия со дня рождения А.С. Грибоедова. Традиционно на нём будут представлены разноплановые спектакли театральных коллективов из России, ближнего и дальнего зарубежья. Конечно же, в программу будут включены спектакли для подрастающего поколения.

Как видим, в 240-й театральный сезон наш театр по-прежнему бережно хранит свои исторические традиции и находится в непрерывном творческом поиске.

СТУДЕНЧЕСКИЙ «ТЕАТР СЛОВА»

К.Б. Саркисян, к. пед. н.
Самара

Стань музыкой, слово,
а также цветом, светом, радостью, покоем.
Стань всем, ведь я тебя пою!

Э то было девизом моей певческой жизни. И продолжает быть девизом в работе с теми, кто уже больше 20 лет приходит ко мне за стихами.

«Музыкально-поэтическая антропология» – таким было название моего экспериментального спецкурса для студентов-музыкантов факультета «Музыка» в Самарском педагогическом институте (позднее – университете). На основе этого спецкурса, который правильнее было считать своеобразным речевым, или лучше сказать – музыкально-речевым практикумом, в 1998 году возник «Театр Слова».

Руководитель хора, хормейстер (это моя профессия) открыл особый ТЕАТР, в котором СЛОВО было всем: музыкой, жестом, пластикой, символом, знаком, понятием, смыслом, логикой, характером, настроением. Создать «чУдный театр» из слова, из стиха – это увлекательная, творческая, никогда не повторяющаяся серьёзная задача. Как описать этот опыт? Опыт работы с тончайшим инструментом, придуманным как театр, который оказался в руках хормейстера, не имеющего специального театрального образования?

...В первый состав труппы вошли 12 человек. Это были слушатели моего спецкурса. Музыка и слово, голос и мысль, артикуляция и интонация – вот ключевые понятия первого творческого союза студентов-музыкантов. В то же время «Театр Слова» рассматривался как особый тип творческой коммуникации, как форма познания поэтического наследия и возможность выявления творческих потенций человека.

«Пьесами» театра стали поэтические тексты. Так, на примере одного из текстов В. Хлебникова раскрывался концептуальный подход к сценическому воплощению Слова. И первая наша программа называлась «Спряжение глагола “люблю”». Это стихотворение Велимира Хлебникова. Именно с Хлебникова началась «Школа русского слова», и для нас всё в его поэзии было открытием.

Само СЛОВО было спектаклем... Несколько строк, горсть слов – и мириады возможностей интонационного существования. «Поэзия – это езда в неизвестное», – говорил Владимир Маяковский. И актёры вновь созданного театра отправились в путь по дороге познания СЛОВА. Но с наибольшей интенсивностью слово проявляет себя в поэзии. «Стихотворения – чудный театр» – эта строчка из стихов Беллы Ахмадуллиной и явилась концептом театра, той формулой, которую мы осваиваем, а лучше сказать – открываем всякий раз заново, обращаясь к поэтам разных школ и направлений.

В работе студенческого коллектива с текстами постепенно начали складываться какие-то последовательности задач, смыслов, акцентов, линий, тем, и возникала программа или композиция, в которой всегда происходило что-то невероятное, непредвиденное. Работа со

словом позволяла выявить его чудесную возможность быть – превращаться – становиться всем: музыкой, танцем, жестом, цветом, светом, движением, радостью, болью, тишиной и, быть может, самое главное – универсальным инструментом познания, опытом познания мира. Студенты «играли» в театр, и эта игра позволяла помещать себя в различные ролевые ситуации, в различные эпохи и проживать «образы» поэзии как исключительную возможность особого осуществления, не всегда возможного в реальной жизни [2].

Текст – камертон. Именно с него начался наш эксперимент и игра в «Театр Слова». Неповторимое сочетание слов «заумных» и «бытовых»... Особая, сугубо хлебниковская «алхимия слова», позволяющая составить некую «формулу лица», выявив при этом в нём два начала: духовное и материальное.

Что было в рабочем арсенале «Театра Слова»? Тембр голоса (и возможность модуляций), темп или скорость, громкость речи, речитация (вокальное, напевное говорение, или декламация), свет и тепло речевого тона (регистровое включение как выражение отношения к высказываемому), мягкость и жёсткость артикуляций, цезуры различного вида и смыслового назначения, в том числе и «генеральные паузы», замирания... Сквозное развитие мысли. Что ещё?

Блоковское: «Случайно на ноже карманном / Найди пылинку дальних стран – / И мир опять предстанет странным, / Закутанным в цветной туман», – предсказание таких открытий, к которым нельзя ни привыкнуть, ни подготовиться. Не стоит забывать, что мир вкладывается в тебя в той мере, в который ты в него вкладываешься. Мера за меру.

И что при этом происходит?

Происходит, а вернее приходит ощущение преображённости – и тех же чувств, и смыслов, и слов, и формы, и человеческой личности: того, кто эту лирическую композицию составил, и того, кто её слышит. Есть некий уровень превращения энергий. Это когда ты выходишь за порог *человека*, отдающего творчеству почти всё, что имеет, но оставляющего за собой *неприкосновенный запас*. За этим порогом начинается *художник*. Но есть и более высокий уровень – *преображения*. «Когда ставишь на кон всего себя, всю свою жизненную энергию, не оставляя за собой и тех семи граммов, которые весит отлетающая душа (С. Соловьёв) [5, с. 317].

Известное выражение «Скажи мне, что ты читаешь, и я скажу, кто ты» всем понятно. Смею утверждать, что ещё более презентативно публичное чтение стихов, когда обнажается всё тщательно скрываемое и будто материализуется тот «узел жизни, в котором мы узнаны и развязаны для Бытия» (О. Мандельштам) [1]. Стихи – особый вид материи, она обнаруживает себя в моменте их написания и/или подлинного прочтения, которое Мандельштам называл «понимающим исполнением», и в этом случае *слово* становится *делом*.

Нельзя не заметить, что читающие стихи на глазах преображаются, становясь другими, как будто совершается переход из обыденной жизни в иное измерение. Но настоящая победа, конечно, не равна приложенным усилиям. «Настоящая победа чудесней: она побеждает не то, с чем боролись. Это победа над неким тотальным врагом. Над бедственным состоянием человека, не способного по природе выразить и сделать достойным выслушивания всё самое глубоко своё, над неисцелимой тоской частного по целому, над непреодолимой, кажется, бездомностью мира... и мало ли ещё над чем» (О. Седакова) [4, с. 345].

В поисково-опытной работе «Театра Слова» пробуждается весь человек, все его способности, дарования, интенции, его готовность быть в диалоге с другими людьми и самому ста-

новиться другим. И, что ещё более важно, это путь познания жизни в самых тонких и сложных её проявлениях и противоречиях, и «умысел Твой самый тайный» – путь познания себя. На этом пути мы заново обретаем родной язык, который сегодня как никогда если не истреблён, то крайне унижен и замусорен.

Стихи подобны «волшебному фонарю» – так удивительно и достоверно преобразается всё, к чему, кажется, давно привык. Возможно, тут срабатывает какой-то механизм по «подъёму» человека из обыденной жизни на высоту, «заказанную» стихом.

«Театр Слова», живущий в пространстве текста, каждое слово принимает как событие и переживает его как событие, диктующее интонацию и жест.

Сотворчество тех, кто работает со звучащим словом, может иметь множество форм, приёмов, оттенков, способных преобразовать простые речевые конструкции в нечто волшебное. Для этой работы требуется много любви, воображения, готовности испытывать и комбинировать в различных сочетаниях вербальные и невербальные знаки: слово и жест, слово и пластику. Особое место отводится приёмам различных звуковых имитаций и синхронного «проживания» молчания – внутренней тишины, которую нужно также искать в себе и «услышать», ибо «внешний» мир об этой нашей внутренней тишине ничего не знает. Есть такая удивительная формула – «домолчаться до слова», и тогда «слово, ограниченное сторожевой тишиною» (С. Аверинцев), возвращается к нам – другим. Мы его «видим» и слышим по-другому. В ранг рецитации (хоровой декламации) может быть введён любой текст, в котором явственен зримый, звуковой, ритмо-заводящий, игровой дух. Когда мы синхронно читаем и «играем» в эти словообразы, в слова, в которых слышим или домысливаем какую-то звуковую декоративность, легко и свободно осваиваются основные интонационные формулы, или модальности, в которых воедино сплетены музыка слова и жест: просьба – повеление, сообщение – изумление, согласие – протест и пр.

Слово-музыка, слово-мелодия: новая, чистая, ясная и простая, льющаяся свободно и радующая душу говорящего и слушающего, – это именно то, что мы ищем, строим, выращиваем в себе, а испытать это живое чудо можно исключительно в практике стихоговорения, к чему, собственно, и сводится творческий контакт всех, кто ищет *слово* [3].

Из слов, как из кирпичиков, строится «мост через бездну непонимания» (Т. Стоппард). Ни Интернет, ни эсэмэски (суррогат общения в индустриальном мегаполисе) не могут дать ничего подобного. Играя в театр, «души расковыная недра», мы выстраиваем пространство особого типа, его можно назвать «внутренним». Глубины эти, или высоты (или то и другое плюс что-то, не подлежащее словесному определению), надобны, в первую очередь, для того, «чтобы душа сбылась» (М. Цветаева). Они, эти внутренние пространства, на особый лад «опредмечивают» реальность.

«Театр Слова» – это явление, которое не соотнобразуется с тенденциями масс-культуры. «Театр Слова»?.. «Школа поэзии»?.. Кто-то спросит: «Неужели это кому-нибудь сейчас нужно? Или хотя бы интересно?» Довольно скоро с начала работы нашего Театра выяснилось: не только интересно, не только нужно, но, оказалось, для многих просто жизненно необходимо. Свидетельством тому – полные залы в дни выступлений.

Что же даёт человеку погружение в поэзию? Усиливает жизненные силы? Способствует адаптации в социуме? Это зависит от множества факторов и может быть темой настоящего исследования. Сейчас отметим другое: когда приходится делать выбор между жизнью и выживанием – жизнь предпочтительнее. Под этим флагом и существует «Театр Слова».

В мире, где всё или почти всё познаётся с помощью волшебного инструмента, имя которому Интернет, на другое – живое – общение уже нет времени. Это та реальность, которую ни отменить, ни запретить, ни переформатировать никак нельзя. «Театр Слова» здесь выступает как творческая форма сопротивления (или протеста) «масс-культуре».

История необычного студенческого театра – долгая и трудная, но интересная и прекрасная. И если в составе первого театрального коллектива были только студенты факультета «Музыка» педагогического института, то постепенно ряды значительно расширились, «волонтёры от Поэзии» нашлись на других факультетах и даже в других университетах: пришли культуролог, дизайнер, историк, хореографы, архитекторы, ученики Вальдорфской школы и даже будущий авиаинженер. Были сочувствующие «прихожане», которые участвовали в репетициях и даже на сцене, если требовалась массовка [3].

Трудно воссоздать на бумаге всё пережитое и прочувствованное. Но я всегда говорила своим ученикам, что самые лучшие, самые надёжные знания они получают именно в «Театре Слова». И каждый год 1 марта актовый зал Педагогического института на наших спектаклях полон. Первый день весны для нас – как «Весна священная» у Стравинского. Там рождаются и осваиваются заново законы звучащей речи.

«Театр Слова» – праздник, который всегда со мной. И если в мой маленький мобильник прилетели строчки *«Скользкий звёздный хоровод... мерцанье сфер, небесный круг. Кружат миры за другом друг, кружит вселенский небосвод, летят мгновения, века... В дыханье ветра, в плеске волн, в дрожащем пламени свечи, в бутоне розы, что зацвёл... вся музыка небес звучит...»* – это хороший знак. Я знаю автора. Он один из моих единомышленников, участник одного из Всероссийских конкурсов вокалистов и всех наших театральных проектов.

...Всегда, во все времена нужно страстное пропагандирование слова звучащего, слова содержательного, слова, несущего правду подлинно гуманных идей. Необходимо изумление, почитание и благоговение перед Словом, всё в себе концентрирующим.

«Я получил блаженное наследство, чужих пиров блуждающие сны...» – написал О. Мандельштам [1]. Поэзия как высшая форма речи есть не что иное как уникальный инструмент для самосовершенствования, а значит, и для совершенствования мира, который мы творим или рушим каждый день.

Литература

1. Мандельштам О.Э. Собр. соч. в 4 т. – М.: «Терра», 1991.
2. Саркисян К.Б. «И, слово, в музыку вернись...» – Самара: СамГПУ, 2001.
3. Саркисян К.Б., Яковистенко А.Д., Соколова Е.А. Поэтическое слово в библиопедагогике и библиотерапии // Библиопсихология. Библиопедагогика. Библиотерапия / Отв. ред. Н.Л. Карпова, редколл.: Н.С. Лейтес, О.Л. Кабачек, И.И. Тихомирова. – М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2014. С. 220–226.
4. Седакова О. Старые песни. – М.: Локус-пресс, 2003.
5. Соловьёв С. Фигуры речи, том 2. – М.: Изд-во Запасный Выход – Emergency Exit, 2006.

**Режиссура урока,
спектакля, фильма.
Библио- и драматерапия**

«РЕЧЕМУЗЫКА» КАК ЧАСТЬ ТЕХНОЛОГИИ РАСКРЫТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ АКТЁРА

М.П. Оссовская, к. филол. н., проф.

Москва, Театральный институт имени Бориса Щукина

С первых дней появления студентов-первокурсников в театральном вузе одна из главных педагогических задач – раскрыть творческую индивидуальность каждого. На первом курсе обязательно проходит период адаптации, поскольку все студенты очень разные. Они приезжают учиться из разных уголков России и других стран. У всех разные биографии, разные социальные условия жизни, и, конечно же, они испытывают определённые трудности привыкания к новым условиям жизни. А ещё и выбранная профессия, требующая внимания, веры в предлагаемые обстоятельства, эмоциональной открытости, большой самостоятельной работы и трудолюбия. Молодые люди с первых дней обучения испытывают трудности не только с физиологической и с социальной точек зрения, но и большие психологические перегрузки, которые подчас очень нелегко выдерживать.

Посвятившие себя актёрской профессии студенты должны обладать определёнными природными данными: иметь красивый убедительный голос и грамотную речь (без дикционных и произносительных недостатков), подвижное и свободное тело, владеть сценическим вниманием, работать с воображением и фантазией, научиться слушать и слышать, взаимодействовать с партнёром и зрительным залом, быть заразительным и обаятельным – обрести внутреннюю гармонию и уверенность в себе. Вот то небольшое, что связано с профессиональной пригодностью актёра.

Для работы над голосом и речью, как известно, очень важно иметь уравновешенное психологическое состояние. А как же избавиться от часто встречающихся у современных учащихся стресса от усталости, психоэмоциональных перегрузок, неуверенности в себе, неудач и т. п. – всего, что мешает раскрытию индивидуального звучания?

В современном мире ярко выявляется психологический аспект, связанный с голосом и речью. Психологический анализ, говорящий нам о поведении и психическом состоянии человека, – это и есть визитная карточка учащегося. Как найти ключик к каждому, помочь добиться свободного, полноценного звучания?

Эти вопросы заставляют корректировать рабочие планы занятий по сценической речи, внося в них изменения, и стимулировать методические поиски работы над голосом и речью.

В результате моего педагогического опыта и исследовательской работы постепенно пришло осознание, что звучание голоса каждого – и есть ключ к разгадке. Именно звук, производимый каждым индивидуумом единолично или в группе, стал основой моих методических поисков работы над голосом и речью.

Слово и звук, речь и музыка – взаимодействующие, взаимовлияющие формы общения людей. Для меня как преподавателя сценической речи эти понятия соединяются в общее целое.

В научном пространстве уже существуют доказательства единства музыки и речи – своё начало они берут от общих корней и имеют общее происхождение. Нейропсихологические исследования подтверждают, что музыка и речь – психологические родственники, ими руководят одни и те же или рядом расположенные отделы мозга. На протяжении многих тысячелетий между ними происходит обмен информацией, образуя единое речемзыкальное пространство. «Общение и потребность в нём предполагали всё более изощрённые средства для передачи чувств и намерений. Желая быть понятым, человек поставил себе на службу звук, свой собственный голос, который был идеальным природным инструментом общения. На заре истории, когда словесная речь только складывалась, голос и его интонации уже могли сказать о многом. Так формировался праязык...» [3, с. 51]. Сначала был звук, затем речемзыка, затем независимая словесная речь, вербальный язык – таков ход эволюции.

Связь голоса, звука, акустической вибрации с нервными центрами широко применялась в лечебной практике наших предшественников. О том, что музыка и звучание голоса могут лечить, было известно ещё в древности. Тысячелетняя история хранит сведения о том, что в Греции и Риме, в Египте и Индии, Китае и Тибете существовали учения, владеющие глубокими знаниями о целительной силе звука. Мистическая роль отводилась чудодейственной силе звука и на Руси. Сохранившиеся древние тексты повествуют, что использование звука в возвращении человеку целостности духовной и физической было высокоразвитой духовной наукой. Основой этих знаний было понимание того, что вибрации – это созидаящая сила Вселенной.

Возвращаясь к сценической речи. Использование на занятиях со студентами звука голоса в вариантах индивидуального и группового звучания для меня как преподавателя техники речи стало неотъемлемой частью методического подхода в работе над голосом и речью будущих актёров. А что же это, как не звукотерапия? Именно звукотерапия как работа над приобретением гармонии тела и души, как возможность самовыражения и открытия пути к творческой индивидуальности.

Постепенно, анализируя результаты зачётов и экзаменов по сценической речи, свои наработки, участвуя в различных семинарах и в программах повышения квалификации по звукотерапии и музыкальной психологии, я пришла к своему авторскому методу освобождения голоса. Стал выстраиваться путь работы, в котором присутствует ритмически организованная *речемзыка* – звук, осознанное звучание, мелодия и хорошо подготовленное, скоординированное и свободное от мышечных зажимов тело.

Научно доказано, что голосовое звучание напрямую зависит от проблем тела и психики, свободный голос – это уверенность в себе, успешная коммуникация и психическое здоровье. Собственно говоря, ориентируясь на эти три составляющие – тело, голос, психика, – и построен презентуемый метод.

Важнейшим условием обретения собственного звучания становится «знакомство» со своим телом. Проблема сегодняшнего поколения – дискоординация, малоподвижный образ жизни. Упражнения, связанные с активным включением в движение своего тела, с точным выполнением различных ритмических конструкций и есть основа тренингов.

Звук и ритм сосуществуют вместе. Наукой давно доказано, что физиологическое воздействие на человека ритма способно вызывать эмоциональные переживания, а сознательно организованное движение, выполняющее заданный ритмический рисунок, может управлять эмоциональными переживаниями. Ритмом можно взбодрить, можно и усыпить, ритм увлекает. «В ритме есть нечто волшебное; он заставляет нас верить, что возвышенное при-

надлежит нам», – говорил Гёте. Ритмические упражнения развивают и укрепляют память, тренируют способность сосредоточиться на предложенной задаче, требующей как объёма, так и устойчивости внимания.

Работа начинается с *речедвиженческой разминки* (название авторское). Разминка, которая готовит тело к работе со звуком, настраивает дыхание и звучание, включает «ухо» в работу. Именно речедвиженческая, в этом термине соединяются два слова – *речь* и физическое движение.

Структура разминки состоит из нескольких этапов. Первый этап – балансировка тела, гармонизация внутреннего состояния – настройка на работу: а) упражнения по снятию мышечных зажимов; б) упражнения по дыханию (работа с координацией дыхания).

Одной из главных целей занятий по технике речи является приобретение сбалансированного, скоординированного дыхания. Дыхание – начало общения. От того, как человек пользуется дыханием, зависит красота, сила, лёгкость, динамика и мелодичность голоса. Правильная осанка и сбалансированное дыхание взаимосвязаны. Любое изменение осанки отражается, в первую очередь, на позвоночнике и грудной клетке и, соответственно, не только затрудняет работу органов дыхания, но и нарушает механизмы дыхания. В процессе закрепления правильной осанки развиваются дыхательные мышцы. Дыхательные упражнения помогают формированию правильной осанки. Другими словами, дыхание – это музыкальный инструмент человека. При обучении студенту важно ко всем упражнениям подходить осознанно, не выполнять их формально.

Дыхательная разминка обязательно включает в себя работу с телом (ходьба, элементы танца и т. д.). Тело помогает добиться поставленной цели, оно полноправно участвует в процессе дыхания. Использование движения даёт возможность наработать навык, который позволяет бережно, разумно расходовать воздух и распределять дыхание. Бессмысленно просто технические формально отрабатывать дыхательные упражнения – «вдох-выдох», – стоя на месте.

Вот что пишет Аристотель в трактате «О душе», говоря о человеческом голосе: «Что же касается голоса, то это звук, издаваемый одушевлённым существом: ведь ни один неодушевлённый предмет не обладает голосом... Голос же есть звук, производимый животным, притом не любой частью его тела... только те животные обладают голосом, которые вдыхают воздух... Органом же дыхания служит гортань, а то, ради чего она существует, – лёгкие... Голос, таким образом, – это удар, который производится воздухом, вдыхаемым душой... ведь не всякий звук, производимый животным, есть голос... необходимо, чтобы ударяющее было одушевлённым существом и чтобы звук сопровождался каким-нибудь представлением. Ведь именно голос есть звук, что-то означающий, а не звук выдыхаемого воздуха, как кашель... нельзя издавать звук голосом во время вдыхания или выдыхания воздуха, а можно только задерживая дыхание. Ведь именно задерживающий дыхание производит это движение» [1, с. 413].

Важно воспитывать у студентов навык осознанного дыхания, наполненного смыслом и пониманием. Циклично выполняя упражнения, повторяя каждое не менее 3–4 раз, они осваивают фонационное (речевое) дыхание. Так возникает ритм, соблюдение которого необходимо. И это уже музыка!

Второй этап разминки – активные ритмические упражнения с движением тела в сочетании с интенсивным произнесением согласных звуков как подготовка к звучанию.

Ещё раз скажем о могучей силе ритма. В последнее время физическая подготовка абитуриентов оставляет желать лучшего, это связано, в первую очередь, с уменьшением двигатель-

ной активности подростков. Решение проблемы раскоординации тела и голоса, аритмичности является важнейшим для педагогов театральных вузов, деятельность которых должна быть направлена именно на восстановление этих функций, т. к. без них артист становится профессионально непригодным.

Уже не требует доказательств тот факт, что чем выше двигательная активность человека, тем интенсивнее развивается его речь. Активные речевые упражнения, связанные с движением, преподнесённые в форме игры, не утомляют студентов, а наоборот, снимают статическое напряжение, освобождают тело от излишнего напряжения, а также помогают удерживать внимание.

Русский язык очень ритмизирован. Соотношение ударного слога с безударными является основой точности произношения. Существование студента в заданном ритмическом рисунке (ритмической конструкции), выполняющего точно условия речевого действия, позволяет ему управлять вниманием, пробуждает фантазию и воображение, а это, в свою очередь, помогает не только освободиться от мышечных зажимов, но и развить речевой слух. Речь человека возникла и развивалась на основе слуховой системы. Путь звука – от уха к мозгу. Звук, слух и мозг – три составляющие единой системы слухового воспроизведения. Способность произносить звуки тесно связана со способностью воспринимать их. В данных упражнениях звук и слово определяют и задают ритм движений, и студенты, «синхронизируясь» едиными ритмическими переживаниями, вступают в общее взаимодействие, органически соединяясь в один творческий процесс.

Активные упражнения с согласными звуками позволяют включить в работу разные группы мышц тела, а также артикуляционного аппарата, способствуют снятию нервно-психического напряжения и приобретению свободы. Все упражнения выполняются с точно предложенным действенным глаголом.

Цепочка звуков такова: [к], [г], [х] – [с], [ш], [з], [ж] – [й] – [т], [д] – [р], [рь] – [л], [ль] – [п], [б], [в], [ф] – [н] – [м]. Т. е. начинаем работу со звуками, которые формируются при помощи мышц языка в трёх позициях (корень языка, середина, кончик языка), следующий этап – губы. Мы проходим путь от заднеязычных взрывных к губно-зубным и останавливаемся на сонорном звуке [м], фиксируем вибрации на губах, находя своё естественное звучание.

Третий этап – упражнения на закрытое звучание через [м].

Четвёртый этап – открытие звука. Упражнения с гласными звуками, в дальнейшем – с междометиями.

Разминка проходит в игровой форме, в которой всегда присутствует творческий поиск, импровизация и вдохновение. В упражнениях используется приём косвенного, опосредованного воздействия, ассоциативные образные подсказки и комментарии, которые позволяют быстрее и эффективнее достичь позитивных изменений и автоматизировать результат.

Ещё раз подчеркнём: речедвиженческая разминка – комплекс упражнений, корректирующий сбалансированную работу мышц тела, задействованных в физическом движении и звучании голоса и речи. Этот комплекс направлен на гармонизацию и восстановление утраченных связей «тело – голос», способствует мышечному освобождению, развитию фонематического слуха, эмоциональному обогащению, концентрации внимания и приобретению индивидуального звучания через *речемусыку*.

Речемусыка – это и шум, и звук, и мелодия в различных проявлениях темпа и ритмических рисунков. Это ритмически организованный вдох-выдох, это согласные или гласные

звук, это слоги, буквосочетания, слова, фразы и т. д., пронизанные мыслью. От стаккато до протяжных интонаций, от слабого звучания по силе звука до сильного, от звучания в унисон, в терцию и квинту до полифонического звучания в едином аккорде.

Во время разминки мы не раз возвращаемся к различным дыхательным упражнениям, позволяющим скоординировать выдох, распределиться и успокоиться, а также дикционным – работа со сложными слогами, чистоговорками. Все упражнения пронизаны *речемусикой*. И освоить всё это богатство нужно для того, чтобы быть выразительными, точными, понятными, органичными и заразительными, т. е. постепенно стремиться к результату, который приведёт к раскрытию творческой индивидуальности.

В своей педагогической работе я всегда использую ритмически организованный звук – *речемусику* как постепенное вхождение в слово, а затем и в тело текста. Звучание голоса как имитация шума моря, плеска воды, завывания ветра, пения птиц, отголосков эха в горах, рассвета и заката и т. п. Если студенты точно выполняют эти упражнения, они начинают постепенно обретать свободу, у них возникают картины, созданные в их воображении: они проживают свои истории и делятся своими мыслями. «Кто может проникнуть в тайну сочинения музыки? – писал Дебюсси об эмоциональном включении, которое вызывает музыка. – Шум моря, изгиб какой-то линии горизонта, ветер в листве, крик птицы откладывают в нас разнообразные впечатления. И вдруг, ни в малейшей степени не спрашивая нашего согласия, одно из этих воспоминаний изливается из нас и выражается языком музыки» [2, с. 192].

Эти слова в полной мере можно отнести и к *речемусике*. Эта цитата может быть яркой иллюстрацией тех открытий, которые происходят в душах и сердцах студентов, увлечённых звучанием и эмоционально включённых в процесс. Действительно, любое состояние, смену чувств и настроений можно выразить звуком: радость и горе, уныние и веселье, смех и слёзы, покой и тревогу, преданность и предательство, любовь и ненависть, разочарование и воодушевление...

Голоса студентов в едином звучании или в индивидуальном, с единым дыханием – прекрасное упражнение для приобретения основных профессиональных актёрских навыков: концентрация внимания, воображение и фантазия, позволяющие научиться слышать партнёра, найти индивидуальное звучание, распределиться в дыхании, включиться эмоционально и донести мысль до слушающих.

Речемусика как метод при работе над голосом и речью даёт возможность сбалансировать и гармонизировать психоэмоциональное состояние учащихся, позволяет почувствовать свободу и раскрепощение, творческое самочувствие, а следовательно, нарабатывается навык правильного звучания, точного взаимодействия и воздействия.

Таким образом, освоение данных навыков и умений способствует раскрытию творческой индивидуальности студента. Использование метода *речемусики* на занятиях по сценической речи в театральном вузе, а также на тренингах, проводимых для лиц голосоречевых профессий, даёт стабильный положительный результат.

Литература

1. Аристотель. О душе // Сочинения в 4 т. – М., 1976. Т. 1.
2. Дебюсси Клод. Статьи, рецензии, беседы. – М. – Л.: Музыка, 1964.
3. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. – М.: Таланты-XXI век, 2004.

ДРАМАТЕРАПИЯ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ТЕАТР – АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА

Т.А. Попова, к. психол. н.

Москва, Психологический институт РАО

И стоками драматерапии стали театр и психология. Первым появилось направление психодрамы, основанное Якобом Морено. Но довольно быстро произошло разделение на психодраму и драматерапию. Как их различить? Как понять, что можно применять в практике психологу? С какими проблемами работает данное направление? В рамках статьи невозможно осветить все аспекты, но различия попробуем описать.

Более подробно с различиями данных направлений можно ознакомиться в замечательной книге чешских коллег – Милана Валента и Мартина Полинека – «Драматерапия». В данной статье представлен краткий обзор некоторых позиций.

Британская ассоциация драматерапевтов даёт следующее определение направлению: «Драматерапия помогает понять и смягчить социальные и психологические проблемы, психические заболевания и ограничения; она является инструментом упрощённого символического самовыражения, благодаря которому личность познаёт себя посредством творчества, охватывающего вербальный и невербальный компоненты коммуникации». У драматерапевтов США немного другое определение их деятельности: «Драматерапия может быть определена как целенаправленное использование драматических/театральных методов для достижения терапевтической цели ослабления симптоматических проявлений, духовной и физической интеграции и личностного развития» (Национальная ассоциация драматерапии США) [9, 58].

Чешские коллеги-исследователи придерживаются другого определения: «Драматерапия – лечебно-воспитательная дисциплина, в которой преобладают групповые мероприятия, использующие театральные и драматические средства в групповой динамике для ослабления симптоматических проявлений, смягчения последствий психических расстройств и социальных проблем, а также повышения уровня социального развития и интеграции личности». [1, с. 24, 58]. Отметим, что драматерапия более свободна и может представлять не только реальные картины прошлого, как в психодраме, но фантазийные.

Когда актёр играет роль, а не воплощает свой личный опыт, он проживает судьбу предложенного героя: все чувства, эмоции и мысли персонажа. Это помогает актёрам глубже понять человеческую природу, стать мудрее, расширить восприятие.

Также человеку предоставлена возможность проживать истории прошлого, позицию своей матери или супруга, с которыми, например, был конфликт. То есть, проживая роль другого, клиент начинает воспринимать ситуацию совсем иначе, видеть жизнь более многогранно, и возможно снижение агрессии, аутоагрессии, обиды, злости и других негативных эмоций и переживаний.

Следует напомнить, что существует две точки зрения на системное понимание драматерапии: *драма как терапия*, т. е. понимание драматерапии как своеобразного психотерапевтического метода, как разновидности арт-терапии, и второй взгляд – *драма в терапии*, т. е. использование драматерапевтических методов в рамках «больших» школ психотерапии, прежде всего в гештальт-терапии и в поведенческой терапии. Точно так же разделяются взгляды на арт-терапию – как на самостоятельное направление в психологическом консультировании и психотерапии, так и на включение отдельных методов и методик в различные направления.

Если рассматривать отличие теоретической базы психодрамы и драматерапии, то, основываясь на предложенной М. Валента и М. Полинеком концепции, отметим, что различия есть в форме: психодрама базируется на пяти основных элементах – сцена, субъект (протагонист), режиссёр, статисты (вспомогательные артисты) и публика. Драматерапия в своих теоретических посылах использует несколько моделей и отправных точек: паратеатральную модель, вывод позиции терапевта на позицию художника, ролевую модель, где отдельная личность рассматривается в совокупности биологических, семейных, профессиональных и других социальных ролей. В драматерапию гармонично включены разные миры – легенды, мифы, народные сказания, былины, а также рассматриваются позиции с ритуалом. Особенно авторы подчёркивают воспитательную и лечебную драму, её важнейшую роль в работе с клиентами и пациентами. Обращаясь к монографии, можно отметить, что чешские исследователи подробно рассматривают, на чём делается акцент в данном направлении: если исходить из топографической модели отдельных слоёв бессознательного, принимаемой глубинно ориентированной, прежде всего аналитической психологией, то коллективное бессознательное (архетипы и архетипические модели поведения и переживания, а также работа по осмыслению символов бессознательного) находится в особом фокусе внимания драматерапии [1]. Тогда как психодрама ориентирована на содержание и проработывание индивидуально-бессознательного. Обратимся к форме и содержанию терапевтических сеансов. Основой для психодрамы обычно является специфический случай, воспоминание, представление или сон, которые демонстрируются с помощью методов Якоба Морено. Драматерапия же отличается тем, что её базисом становится не воспроизведение собственных, индивидуальных и специфических жизненных событий, а те темы, которые возникают спонтанно в процессе свободных ассоциаций во время импровизации. Интересным аспектом является и то, что исследователи крайне внимательно относятся к групповой активности и динамике группы. Так, они считают, что в этом тоже кроется отличие психодрамы от драматерапии, поскольку последняя значительно чаще ориентирована на групповую активность и динамику, чем психодрама. Раскрытие основного персонажа входит в цели и задачи психодрамы. Авторы отмечают, что в организационной форме также существуют различия между этими двумя направлениями.

Несмотря на то, что в драматерапии преобладает групповая работа, она также располагает и индивидуальной формой, в то время как психодрама работает лишь как групповое мероприятие. Один из основных аспектов, который разводит психодраму и драматерапию в разные стороны, – это трактовка роли психотерапевта, его включённость в драматическую игру. Джонсон [6] оценивает терапевта и клиента с этой точки зрения. В вербальной терапии оба выпадают из роли (в драматическом смысле этого слова), в психодраме клиент играет роль, в то время как терапевт остаётся без актёрской роли, подобно режиссёру в традиционном театре; в драматерапии терапевт всегда играет роль в постановке и направляет клиента

с помощью импровизации. Какова же типология ролей, в которых выступает клиент? В психодраме он, конечно, в первую очередь играет самого себя, а вот драматерапия предлагает использовать потенциал проекции, поэтому роли, которые есть в спектакле или которые, возможно, возникают спонтанно, проективные. Отметим, что в наборе средств драматерапия выглядит достаточно эклектичной: нет никаких особых исключений в реквизите – маски, макияж, подготовленный текст (библиотерапия), элементы куклотерапии, танцевдвигательной терапии, музыкотерапии и т. п.

У драматерапии можно отметить широкий клиентский круг, данное направление успешно и эффективно работает как с пациентами, так и с клиентами. По мнению М. Полинека и М. Валента, значительная часть клиентов – пациенты с психическими отклонениями; далее следует группа, включающая в себя клиентов с психиатрическими диагнозами; также часть клиентов – молодые люди со специфически возрастными расстройствами в учёбе и поведении, с иными нарушениями поведения или подверженные психосоциальной опасности; лица в ситуации социальной изоляции; лица, отбывающие наказание или находящиеся под наблюдением после отбытия наказания; геронтологические клиенты.

В 2017 г. автор данной статьи, впервые попав на конференцию по приглашению Мартина Полинека для выступления и проведения мастер-класса по артлоготерапии, познакомилась с работой педагогического факультета им. Палацкого в городе Оломоуц (Чехия) и с удивлением отметила, что направление драматерапии имеет статус отдельной специальности, которой обучают на педагогическом факультете университета. Профессионально драматерапией в Чехии занимаются, прежде всего, специальные педагоги, социальные педагоги и другие педагогические работники («педагоги свободного времени», работающие с детьми за пределами основной общеобразовательной программы), далее идут психологи, врачи и специалисты, работающие в сфере профилактики социально-патологических явлений.

Каковы особенности данной терапии? Каковы цели и задачи? К. Майзланова [10] в качестве основных целей драматерапии называет снижение напряжённости, развитие сопереживания, воображения и креативности, разблокирование коммуникационного канала, интеграцию личности, развитие уверенности в себе, формирование чувства ответственности, корректировку реальных стремлений.

В терапии всегда работа ведётся исходя из запроса клиента, специалист делает упор на разные аспекты и в соответствии с особенностями клиента. Так, например, при работе с детьми с РАС (расстройства аутистического спектра) мы должны особое внимание уделять их поведению, терапевтический подход должен быть структурирован и сосредоточен на зрительном контакте, использовании модуляций голоса, наблюдении за своим отражением в зеркале и т. п. Для другой категории клиентов (например, для пожилых людей) необходимо найти задачу, мотивирующую их: выдвинуть целью тренировку памяти (профилактика болезни Альцгеймера), или, используя вариант артлоготерапии (сочетании арт-терапии и логотерапии), достичь важного осмысления собственной жизни. Пожилые люди достаточно позитивно откликаются на участие в мастер-классах и на терапию, связанную с искусством, что помогает специалистам добиваться хорошего эффекта.

В качестве примера можно привести проведение в Москве мероприятия «Youngold», где были представлены лекции, мастер-классы и различные формы активности. Целевая группа – пенсионеры. Автор данной статьи проводила мастер-класс «Арт-терапия как ключ к здоровью и долголетию», причём группу решили ограничить, поскольку было отведено немного

времени для работы. Но поскольку интерес был очень большой, пришлось увеличить круг участников практически на 50 %. Это свидетельствует о том, что люди старшего возраста и в России могут быть клиентами арт-терапевтов, использующих драматерапию. С 2017 г. чешские специалисты активно и успешно работают с приёмными семьями в Арзамасе, где фонд «Виктория» построил семейную деревню. Мартин Полинек применяет драматерапию с целью адаптации детей к новым условиям приёмной семьи.

Остановимся на *приёмах работы в драматерапии*. Различают запланированную импровизацию, когда клиент заранее уведомлён и решает, какое место он займёт в постановке. В данном случае импровизация хорошо структурирована, но у клиента для ознакомления с ролью остаётся мало времени, зачастую результат выступления и воплощения выбранной роли неизвестен. Следующий приём – незапланированная импровизация, мгновенный выбор роли клиентом, он принимает быстрое решение – принимает или отвергает данную роль; и, наконец, импровизация экспромтом – клиент не посвящён в ситуацию, ничего не знает о роли, может менять по предложенным обстоятельствам позиции, переходя от одной сцены к другой. Данные приёмы могут быть успешно воплощены и использованы в экзистенциальном театре.

Экзистенциальный театр – ещё одно направление, близкое, а возможно, являющееся модификацией драматерапии. Название, скорее всего, взято у одноимённого произведения Жана-Поля Сартра. В данной модификации предусматривается психотерапевтическая работа с экзистенциальными данностями – свободой, одиночеством, смертью, бессмысленностью. Важным аспектом является работа со страхом смерти, исследование этого страха, принятие экзистенциальных данностей. Изучение глубинного, постижение себя, размышление о своей экзистенциальной ситуации, о чём писал экзистенциальный психотерапевт Ирвин Ялом. Погружение в экзистенциальные переживания – путь принятия конечности бытия, осмысленности существования.

Далее остановимся на экспериментальном варианте экзистенциального театра, представленного в МИЭК. Как пишет его основательница И. Власенко, «Театр – этот древний, испытанный временем способ бытия-вместе-с-героем – можно рассматривать как модификацию терапевтической группы, основанной А.Е. Алексейчиком, который неустанно повторяет: “Если жизнь калечит и жизнь же и лечит, то возможно ли организовать такую жизнь, которая бы оказалась лечебной, и лечебной не за 20–30 лет, а за секунды, минуты, часы, дни, недели, в крайнем случае, месяцы?” В экзистенциальном театре это может произойти за 5–6 часов работы (2,5 часа на собственно театр и столько же или чуть больше на время “фойе”, “закулисья”, “антрактов”» [2].

Можно отметить интересную черту у экзистенциальных терапевтов: о каких-то событиях в жизни они предлагают порефлексировать, наложив событие на своё восприятие и свои установки. Так, например, задержавшись по определённым причинам к началу работы, И. Власенко предложила поразмышлять над вопросами: «Кого или что я ожидаю в жизни, от жизни? Кто или что меня ждёт? Куда я опаздываю? И надо ли мне это “куда”? С чем опаздываю? Что значит “вовремя”?» Группа обязательно принимает правила совместной работы. Затем выясняются основные позиции участников в кругу: «Что для меня театр?» и «Ради кого или чего я начинаю это действие?» Степень готовности обычно бывает разная, и диапазон запросов широк: от простого любопытства до разрешения всех жизненных проблем разом. Власенко вводит интересные «театральные» понятия, но с новым значением. Напри-

мер, «фойе» – это всё то, что происходит в терапевтической группе до спектакля. В переводе с французского это слово означает «очаг». Здесь происходит встреча, которая предоставляет участнику возможность выявить свою актуальную экзистенциальную тему и через «бытие-вместе-с-героем» помочь продвинуться к собственной подлинности.

«Театр в широком смысле – это не только игра актёров, но и потаённое от публики действие созидания спектакля, а также сама публика с её спектром реакций на происходящее. Такая многослойность действия, жизнь на сцене и за рамками сцены даёт простор для выбора и приобретения нового опыта, который может стать толчком к самопознанию, толчком к развитию» [2]. Также автор считает, что законы театрального искусства помогают осознанию своей истинности, таланта через активные действия и рефлекссию. Участники ищут ответы на вопросы «Что этот мир для меня?» и «Кто я в этом мире?» Интересной находкой экзистенциального театра считается сделанный выбор – быть героем пьесы или участвовать в создании спектакля как-то иначе? В театре требуется много работников: декоратор, костюмер, звукорежиссёр, гримёр, билетёрша, директор, театральный критик, буфетчица, гардеробщик и зритель. Каждый делает свой выбор самостоятельно.

После поставленного спектакля проходит работа в кругу – разбор, но не игры актёров, а рефлексия и обратная связь. Пожалуй, это самый главный момент – осознание процесса и осмысление того, что произошло и что происходит в твоей жизни.

Похожий эффект, но без обратной связи можно пронаблюдать и на спектакле, поставленном под руководством С.В. Штукаревой. Режиссёр – С. Куцевалов, а актёры – студенты и выпускники Высшей школы логотерапии. Спектакль единственной пьесы Виктора Франкла «Синхронизация в Биркенвальде» демонстрируют 1–2 раза в год, и логотерапевтическое влияние пьесы на участников и на зрителей несомненно.

Ведутся ли исследования по данной тематике? Да, и достаточно активно. Исходя из анализа исследований в данной области, их можно условно разделить на две главные категории: исследование эффективности драматерапии и её отдельных техник для определённых групп, а также исследование общих принципов работы драматерапии. Обзор исследований будет касаться работ зарубежных коллег и не потому, что мы как-то определили приоритеты, а из-за того, что, к сожалению, не найдены эмпирические исследования отечественных авторов.

Одна из самых больших групп клиентов в драматерапии – это пациенты с психическими отклонениями и психиатрическими диагнозами [1]. В связи с этим проводятся различные исследования по измерению эффективности воздействия определённых техник на данные группы. Keulen-de Vos и другие исследовали эффективность драматерапии у правонарушителей с расстройством личности [7]. Так как у данной группы часто отмечают связь совершения преступлений с эмоциональным дефицитом, цель драматерапии была в вызове определённых эмоций. Задачей исследования была проверка гипотезы: являются ли драматерапевтические сессии, направленные на пробуждение чувств уязвимости (грусти, тревоги), а также злости, эффективными для людей с расстройством личности, совершивших преступление. Данные эмоции были выбраны, так как они являются противоположными состояниями при проявлении агрессии и испытании её на себе. В основных сессиях использовался метод ролевой игры, в которой воссоздавались ситуации, способствующие вызову у испытуемых соответствующих эмоций.

С каждым респондентом было проведено по пять сеансов драматической терапии: вводная сессия, сессия знакомства, сессия для проявления эмоциональной уязвимости, сессия

для проявления злости и сессия, на которой было подведение итогов. Эмоции были оценены с помощью шкалы MOS (Mode Observation Scale). В результате участники показали значительно более яркое проявление чувства уязвимости в течение всех трёх основных сеансов. В случае же сеанса для проявления злости у испытуемых не было видно её более выраженных проявлений. Таким образом, авторы делают вывод: полученные результаты доказывают, что методы эмпирической драматической терапии могут быть эффективными в пробуждении ранимых эмоциональных состояний у клиентов с расстройствами личности. Данное исследование показывает частный случай изучения эффективности применения определённой техники на специфическую группу.

Исследование Jaaniste и др. [5] также изучает влияние драматерапии на определённую группу. На этот раз оценивалось влияние драматерапии на качество жизни пожилых людей с лёгкой или умеренной деменцией, в основном, с болезнью Альцгеймера. Исследование включало в себя количественный метод – сравнение шкалы качества жизни QoL-AD (Quality of Life Alzheimer's Disease) у контрольной и экспериментальной групп. В контрольной группе участники смотрели фильмы, в то время как в экспериментальной посещали 16 групповых терапевтических встреч. Исследования были проведены до и после встреч и просмотров кино. Все драматерапевтические встречи были структурированы одинаково, применяемые техники различались. Одной из приведённых в исследовании использованных техник является рассказ личной истории одного из участников, на основе которой предлагается импровизация или же разыгрывание различных ролевых игр.

В результате исследования не было выявлено статистически значимого отличия среднего балла QoL-AD у группы драматерапии до и после 16 встреч, однако средний балл немного увеличился по сравнению с группой, просматривающей фильмы, у которой он понизился. Авторы утверждают, что из этого можно сделать вывод о наличии позитивных изменений и что драматерапия влияет на ощущаемое благополучие и качество жизни.

Изучению влияния групповой терапии на основе драмы на самооценку и самостигматизацию пяти участников с психическим расстройством и на стигматизацию расстройств семи студентов университета, не имеющих психических заболеваний, было посвящено исследование Orkibi и др. Все участники в процессе исследования находились в одной терапевтической группе.

Для измерения самостигматизации использовалась шкала ISMI (The Internalized Stigma of Mental Illnessscale), стигматизации других – шкала PDD (The Perceived Devaluation and Discrimination Scale) и для самооценки – опросник RSE (Rosenberg Self-Esteem). Измерения делались в 14 временных точках: 3 до терапии, 8 в периоде прохождения терапии и 3 после терапии.

Результаты исследования подтвердили все выдвинутые авторами гипотезы и показали, что во время и после групповой драматерапии у участников, имеющих психическое расстройство, понижается уровень самостигматизации, а среди студентов виден рост в самооценке и понижение стигматизации других [11].

Следующие рассматриваемые нами два исследования изучают иной вектор: общие для драматерапии принципы работы. Целью исследования Cassidy и др. [4] было выявление ключевых принципов работы, которые способствовали благоприятным изменениям клиента, для чего авторы провели мета-анализ тринадцати описаний драматерапевтических сессий.

В итоге при выделении главных категорий и тем получилось пять главных принципов работы в драматерапевтическом процессе – это принципы «здесь и сейчас», «создание безопасной атмосферы», «работа вместе», «возможность контроля и выбора» и «активное участие».

Отметим, что современная драматерапия нуждается в более тщательном исследовании и анализе. Продолжение исследования находим у тех же авторов, которые в этот раз анализировали интервью, проведённые с драматерапевтами и клиентами [3]. В данном исследовании затрагивается проблематика большого разнообразия подходов в драматерапии. Исследователей интересовало, есть ли определённые, единые для разных подходов принципы, способствующие развитию клиентов, эффективности и плодотворности работы в рамках драматерапии.

Из текста интервью выделялись главные обозначенные респондентами способы, которые благоприятствовали процессу драматерапии, – он становился более эффективным и полезным, способствующим развитию клиента. При анализе интервью выявилось три главных принципа работы. Первым являлась «работа на безопасной дистанции», изначально устанавливаемая терапевтом, но изменяемая и клиентом. Вторым принципом оказалось «наличие позволения от терапевта и от самого себя играть и пробовать новые способы существования». Третий принцип заключался в «активной включённости в терапию: проживании опыта через тело». (Для вовлечения в процесс был отдельно выделен физический аспект – своё тело, через которое клиент в драматерапии также выражает свой внутренний мир.)

Поиск общих для драматерапии принципов работы показывает необходимость в обобщении знаний и способов работы. В условиях многообразия подходов проявляется необходимость в объединении драматерапии, а также в выявлении единых эффективных способов. Таким образом, можно подвести итог: драматерапия – модальность арт-терапии, позволяющая специалисту работать с клиентом/пациентом через драматическое искусство, присоединяя искусство психотерапии. Драматерапия является достаточно эффективным направлением в психотерапии и психологическом консультировании и позволяет достигать успехов в работе специалистов.

Литература

1. Валента М., Полинек М. Драматерапия. Пер. с чешск. – М.: Когито-Центр, 2013.
2. Власенко И. По дороге к экзистенциальному театру // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. 2010. № 16.
3. Cassidy S., Gumley A., Turnbull S. Safety, play, enablement, and active involvement: Themes from a Grounded Theory study of practitioner and client experiences of change processes in Dramatherapy // *The Arts in Psychotherapy*. 2017. T. 55. C. 174–185.
4. Cassidy S., Turnbull S., Gumley A. Exploring core processes facilitating therapeutic change in Dramatherapy: A grounded theory analysis of published case studies // *The Arts in Psychotherapy*. 2014. T. 41. №. 4. C. 353–365.
5. Jaaniste J. et al. Drama therapy with older people with dementia. Does it improve quality of life? // *The Arts in Psychotherapy*. 2015. T. 43. C. 40–48.
6. Johnson D.R. Drama Therapy as an empowering tool. Postmodern playspaces. № 3. Pp. 83–90.

7. Keulen-de Vos M. et al. Evoking emotional states in personality disordered offenders: An experimental pilot study of experiential drama therapy techniques // *The Arts in Psychotherapy*. 2017. T. 53. С. 80–88.
8. Landy R. *Drama therapy: Concepts and practices* // Springfield, IL: C.C. Thomas. 1985.
9. Landy R. *Persons and performers – the meaning of role in drama, therapy and every day life*. New York – London: Guilford, 1993.
10. Majzlanová K., *Dramatoterapia*, Bratislava: Humanitas, 1999.
11. Orkibi H., Bar N., Eliakim I. The effect of drama-based group therapy on aspects of mental illness stigma // *The Arts in Psychotherapy*. 2014. – T. 41. №. 5. С. 458–466.

ТЕАТРАЛЬНАЯ АПРОПРИАЦИЯ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ТЕХНИК И ЗАДАЧ

Ю.В. Кармазина, *психолог, Москва*

Ю.А. Осеева, *магистр РГИСИ, Санкт-Петербург*

В последнее время в театральных афишах независимых театров России можно обнаружить спектакли, настолько нетрадиционные по форме или по воздействию на зрителя, что вокруг них не утихают споры – а театр ли это? Или что-то другое? Иногда в них не происходит ровным счетом ничего, нет актёров, а все действия производятся самим зрителем. Или и действий тоже нет, а есть ситуация совместного молчания «на заданную тему». Или есть встреча одного артиста и одного зрителя, когда они разговаривают о каком-то жизненном опыте этого зрителя, после чего театральные критики иногда спрашивают: «И чем это отличается от психотерапии?», и это вопрос, в ответ на который мы хотим сегодня выдвинуть свою гипотезу.

Нам кажется, что в значительной мере современные театральные эксперименты включают в себя апроприированные психологические техники и во многом – задачи.

Например, режиссёр Дмитрий Волкострелов (театр post, СПб) создаёт такие театральные события, в которых снимает привычное разделение сценического и реального зрительского времени, создавая ситуацию замедления, острого ощущения «здесь и сейчас». Например, спектакль, в котором артисты всё время сидят на сцене, пьеса разбита на пронумерованные эпизоды, которые выпадают на генераторе случайных чисел. Когда эпизод объявлен – артисты поднимаются, подходят к определённому квадрату на сцене, только тут «включаются», играют свой короткий эпизод, после чего снова садятся на свои места. То есть Волкострелов, во-первых, работает с разрушением ожиданий (и весьма преуспел в этом), во-вторых, погружает зрителей всегда в крайне неудобные, непривычные ситуации, в которых поднимаются все привычные механизмы сопротивления, но, поскольку их нигде разместить в ситуации спектакля, на протяжении часа (примерно столько длятся все его спектакли), зритель вынужден оставаться со всем спектром своих чувств один на один. Работы режиссёра различаются по стилистике, театральной механике, но практически у всех них есть общее – он программирует ситуацию, в которых происходит реальная встреча зрителя со своими чувствами, потребностями и сопротивлениями, и это имеет мощный терапевтический потенциал.

Есть и более радикальные примеры: акционистка Катрин Ненашева (Москва) создала перформанс, посвящённый пыткам и разного рода насилию. Вторая часть «Груза» – это игра, в которую «предлагают» поиграть зрителям. В этой игре ты можешь стать насильником (Командиром), жертвой насилия (Шавкой) или наблюдателем. Эта часть вызвала широкое обсуждение, потому что зрители, участвовавшие в ней, столкнулись с сильной эмоциональной реакцией. Ситуация сконструирована как психологическая ролевая игра, которая должна помочь увидеть различные выходы из этой ситуации, а также дать человеку возможность побывать в разных ролях. Но апроприированная техника, перенесённая на другое поле, потеряла важнейшие составляющие: гарантии безопасности, контакт с участниками, возможность

остановиться, а самое главное – возможность участника присвоить себе ответственность за свой выбор. Широкую огласку получил показ, на котором один из участников начал вмешиваться, пытался остановить Командиров и уговорить Шавок не подчиняться легализованному «игровому» насилию (в отличие от ролевой игры, кстати, действия там совершались реальные), но создатели перформанса (которые также участвуют в каждом показе) применили к нему физическое насилие: его ударили. Тем самым игра была лишена своей игровой, т. е. добровольной и осознанной части. В результате перформанс оказывается потенциально опасной, ретравматизирующей ситуацией для зрителей, потому что реализует ситуацию отсутствия возможности это изменить: либо ты, либо тебя, либо ты молча за этим наблюдаешь, либо (ввели такую опцию после скандалов) уходишь в соседнюю комнату и сидишь там, зная, что происходит. Важным, на наш взгляд, является тот факт, что сами создатели называют себя жертвами насилия, и для них вся эта ситуация, конечно, является более терапевтической (что тоже не точно), чем для зрителей, но за чей счет?..

Ещё один пример, сходный по возможному наносимому зрителю урону, – спектакль «Questioning?» швейцарской театральной компании «MagicGarden» (в русской адаптации «Кто ты?», Москва, СПб). Перформанс строится следующим образом: незнакомые люди рассаживаются парами друг напротив друга, им запрещено общаться между собой. Под стульями у каждого находится несколько конвертов, по команде ведущего участники достают и вскрывают первый конверт, затем второй и так далее. В каждом конверте находится анкета со списком вопросов о человеке, сидящем напротив. Начиная с его любимого фильма и заканчивая скрытыми сексуальными фантазиями. Когда анкеты заполнены, участники могут оставить дополнительные пожелания друг другу, а после этого анкеты переходят к тому, о ком они составлялись. Понятно, что это работа с проекциями, но на спектакле никто не объясняет, что адресованное к партнёру в большей степени касается самого проецирующего. Между тем, описания, с которым сталкиваются получившие обратную связь люди, часто уничижительны и травмирующи. Например, женщина узнаёт, что её партнер по спектаклю думает о ней: «Фригидная домохозяйка», или мужчина получает пожелание от дамы напротив: «Похудей». То есть проекция носит оценочный характер, что может травмировать участников. Но если организаторы «Груза 300» хотя бы предполагают, что участникам может понадобиться помощь психолога, и приглашают его на показы, то у организаторов «Questioning» такого вопроса нет.

Самым сложным с этической точки зрения примером является спектакль Перфобуфета (СПб) «Все триггеры только о любви». Указанный в рекламе жанр: перфотерапия. Его создатели, с одной стороны, предлагают психологическую помощь театральными средствами, с другой – уверены, что приставка «перфо» снимает с них ответственность за отсутствие специального образования и навыков. После того как зритель приобретает билет, ему приходит письмо с возможностью выбрать одного из трёх экспертов. Их описание субъективно и больше касается особенностей личности экспертов: «чуткий», «внимательный», «мужественный», «заботливый», «прямолинейная», «чистосердечная». Также в письме просят описать проблему, связанную с какими-то неудавшимися отношениями, и ответить на навязываемые вопросы. Собственно спектакль – это встреча один на один, по сеттингу воспроизводящая терапевтическую сессию. Непосредственно сеанс ограничен 40–50 минутами (время не всегда выдерживается). Зритель знакомится с экспертом, который подробно расспрашивает его о заявленной проблеме, а после либо дает совет, либо проводит эксперимент, используя

разные техники (чаще всего из гештальт-терапии), после чего сразу предлагает оставить свои впечатления о сеансе. В результате зритель не может адекватно оценить произошедшее и, как правило, находясь в состоянии сильного эмоционального возбуждения (фрустрации или эйфории), оставляет положительный отзыв. Лишь спустя какое-то время к человеку возвращается способность критически осмыслить произошедшее, и он может оценить, насколько травматично было это вмешательство. Предлагаемая перфотерапия для людей, не имеющих собственного клиентского опыта, выглядит как настоящая терапия (усиленная театральными эффектами), и создатели действительно ставят перед собой цель привести зрителя к качественным изменениям в жизни, однако подобная «терапия» по многим параметрам является рискованной и небезопасной. С точки же зрения создателей спектакля все риски снимаются тем, что зритель купил билет – следовательно, предупреждён, что это театр.

Нам видится это главной сложностью в переносе психологических техник на территорию театра: они теряют этические нормы, выработанные психологами за сто лет. Впрочем, есть и счастливые примеры: режиссёр Галина Жданова (Социально-художественный театр, СПб) пригласила для работы над спектаклем «TOPGIRLS» гештальт-терапевта Ольгу Плисику, в результате постановочная группа в течение года работала над пьесой в формате динамической группы. Эта часть работы никак не визуализирована на сцене, но, на наш взгляд, это также пример апроприации, просто в ином, гораздо более этичном и профессиональном ключе.

Ещё один пример удачного взаимодействия – спектакль-инсталляция «Мам, привет» (Москва), основанный на реальных переживаниях разных людей. На этапе создания режиссёр Вика Привалова попросила участников записать истории и переживания, связанные с отношениями в семье, и затем интегрировала их в пространство выставки. Зрители ходят между экспонатами, предлагающими разные способы взаимодействия, – например, рабочий стол с тетрадками и дневником, под который нужно забраться, чтобы прослушать аудиотрек. Истории о матерях почти все драматичны, но пережиты и осознаны участниками, и рассказываются с этой позиции. Отдельное или совместное семейное посещение стимулирует дискуссию на болезненные и табуированные внутри семьи темы. Спектакль использует элементы арт-терапии: под руководством куратора из детской программы зритель может нарисовать портрет мамы, а в финале – написать что-то своему ребёнку, существующему или ещё не рождённому, и прикрепить к холодильнику, стоящему на выходе из инсталляции.

На протяжении всей истории театра можно видеть, как он последовательно апроприирует техники других видов искусства (цирка, танца, кино, музыки и т. д.). Сегодня этот процесс расширился на разные виды человеческого досуга: так, уже есть спектакли, основанные на апроприации форматов дискотеки, концерта, караоке-вечеринки и т. д., – однако обычно это делают достаточно уважительно, вбирая не только технику и эстетику, но и выработанные этические нормы, границы допустимого, сопрягая свои, сугубо театральные задачи, с задачами апроприируемого формата. В случае же с психологией, как нам кажется, что-то пошло не так. Театр берёт только внешнюю форму, не осознавая всех скрытых за ней факторов. В свою очередь, психология словно игнорирует происходящее, не делая ничего: не отстаивает свои границы, но и не просвещает, не учит, не даёт этическую оценку новым отношениям с театром.

ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЬЕСЫ ВИКТОРА ФРАНКЛА «СИНХРОНИЗАЦИЯ В БИРКЕНВАЛЬДЕ»

М.П. Фокеева, аспирантка

Москва, Литературный институт имени А.М. Горького

Виктор Эмиль Франкл — один из выдающихся психологов XX века. В первую очередь, с его именем связано направление экзистенциальной психологии и психотерапии, которое он основал, – логотерапия. Другим крайне важным событием его жизни следует назвать его пребывание в концентрационных лагерях Третьего рейха.

Именно опыт заключения послужил основой формирования терапевтической теории, которая помогла выжить не только ему, но и многим другим заключённым, обращавшимся к Франклу за помощью.

Основополагающим аспектом экзистенциального анализа Виктора Франкла является обретение смысла в условиях каждого конкретного случая. Согласно Франклу, реализация смысла является тем, что помогает человеку преодолеть трудности, в частности, условия, мало совместимые с тем, что мы понимаем под жизнью. Так, это касается психологии заключённых в лагерях для военнопленных; согласно Франклу, научный исследовательский результат един: в конце концов, шанс на выживание зависел от того, был ли человек ориентирован на будущее и на некую задачу, которую он в будущем на свободе задумывал выполнить [2].

Франкл – автор всего одного драматического текста: пьесы «Синхронизация в Биркенвальде», однако она обладает не только художественной ценностью. Её, в первую очередь, можно рассмотреть как иллюстративный материал к терапевтической теории Франкла и, следовательно, выделить основные терапевтические аспекты.

Действующие лица пьесы – трое философов, Сократ, Кант и Спиноза, а также заключённые концлагеря Биркенвальд, среди которых следует выделить двоих братьев – Франца и Карла.

Пьесу следует рассматривать в рамках уже модернистского театра, поскольку принцип единства места, времени и действия не соблюдается:

«Место – данный театр. Время – данное представление».

Сюжет пьесы заключается в том, что философы в некоем пространстве посмертия, которое мы можем понимать как рай, обсуждают, что они могут противопоставить злу, которое совершается на земле, параллельно глядя на жизнь заключённых концлагеря Биркенвальд.

Братья Франц и Карл ради того, чтобы остаться при переводе в другой лагерь вместе, совершили подмену документов, и об этом узнает руководство лагеря.

«ФРАНЦ. И что ты будешь делать?

КАРЛ (*походя*). Я, разумеется, буду молчать.

ФРАНЦ. Тогда прощайся со мной. Навсегда.

КАРЛ (*мягко*). Ах ты, чертяка, ну что же мне делать? Почему я не могу один раз поступить в твоём духе? Сегодня я хочу жертвовать, сегодня я хочу наполнить смыслом свою жизнь, по твоей теории, – и свою смерть!

ФРАНЦ. Не говори так, Карл, мне больно это слышать.

КАРЛ (*всё жарче*). С каких пор это – аргумент? Ты, старик, прекрасный брат. (*Кладёт руку ему на плечо.*) Разве не ты всё время твердил, что страдание – это тоже жизнь, что страдание тоже имеет смысл?

ФРАНЦ. Так оно и есть, но когда доходит вот до такого, человек находится во всём этом, и он должен стараться – когда надо как-то сохранить себя...

КАРЛ. ...Вот тогда это и становится верным! Не в разговорах, а в деле – вот тогда это становится истиной. Ну что, плохо я у тебя выучился?» [1, с. 227].

Согласно Франклу, смыслы являются онтологическим феноменом, то есть они потенциально находятся в бытии мира, в любом событии, в любом субъекте или объекте. Исходя из этого, человек нуждается не в изобретении смыслов, но в их открытии. Это несколько затрудняет единое внятное определение смысла и, в принципе, делает невозможным существование объективной формулировки, *что* есть смысл. Так, смысл – конкретное явление, не принадлежащее области метафизики, хотя смысл сам по себе не субъективен, так как находится в мире. Смысл открывается путём трансцендирования, то есть можно сказать, что смысл – возникновение связи между малым и большим. Малое, то есть субъект, трансцендирует своё бытие в бытие другого, бытие мира, приобщается к событиям. Карл трансцендирует своё бытие в бытие своего брата, тем самым наполняя смыслом свою смерть.

Таким событием может быть любая деятельность или даже, скорее, любое действие; большим по отношению к субъекту его делает отношение, выраженное в любви и доверии к другим и к миру. Самодистанцирование и самотрансценденция, согласно Франклу, – фундаментальные антропологические способности, как способность человека проявлять свою свободную волю и принимать ответственные решения и способность меняться.

В данной ситуации существования заключённых в концлагере реализуются ценности отношения. Этот путь обретает особенную значимость, когда субъект лишён возможности реализовывать ценности творчества и переживания. Как правило, ценности отношения касаются переживания субъектом своего страдания, которое становится частью объективной реальности, как, например, неизлечимая болезнь, переживание лишений во время войны, жизнь в заключении. Обретение смысла в страдании посредством реализации ценности отношения для других может открыть этот путь обретения смыслов, таким образом, человек, осмысливая свою жизнь через страдание и отношение к нему, принимает деятельное участие в мире.

В качестве кульминации можно выделить следующий фрагмент пьесы:

«ФРАНЦ. Но я всё-таки ещё не сдаюсь. Ещё нет. Я и теперь, в лагере, кое о чём мечтаю. О чём-то другом. О том, что я буду делать потом, когда выйду отсюда – если выйду...

ПАУЛЬ. И что же ты имеешь в виду, позволь узнать?

ФРАНЦ. Я достану себе автомобиль...

ПАУЛЬ. Да, я об этом тоже мечтаю.

ФРАНЦ. И сейчас же, в первые же дни, поеду по улицам – по моему списку.

ПАУЛЬ. И что это за новая идея?

ФРАНЦ. Да, мысленно я уже давно сделал список тех, кого могут схватить за шиворот в первый момент, не разобравшись, в горячке ненависти... Я её предвижу, эту ненависть, эту жажду мести. Схватят и тех, кто втайне делал что-то доброе. Я же знаю и тех, кто носит эту

ненавистную нам форму, но под ней сохранил сердце! Поверь, кто-то из них вопреки всему остался человеком и делает что может, только мало кто об этом знает. И те немногие, кто знает, должны о них позаботиться. Белый список, вот что это! Я должен буду спешить, я должен их спасти!

ПАУЛЬ. Ты дурак – и опасный дурак! Я просто удивлён. Знаешь, кто ты? Изменник, да, изменник!

ФРАНЦ (*ласково улыбаясь*). Изменник? Кому, чему я изменил?

ПАУЛЬ. Нам, нам всем, кто здесь страдает – страдает из-за тех, кому ты собрался ещё помогать!

ФРАНЦ. Я не изменник. Я не предал никого и ничего. А прежде всего, я не предал человечность.

ПАУЛЬ. И это ты называешь человечностью? Позволить этому сброду, этим преступникам уйти от справедливого возмездия?

ФРАНЦ. Справедливого... Что ты называешь справедливым? Ненавистью отвечать на ненависть? Несправедливостью на несправедливость? Чтобы мы делали то же, что они? Чтобы мы обращались с ними так же, как они с нами? Это – не справедливость. Это увековечит бесправие» [1, с. 235].

Данный отрывок текста является прекрасной иллюстрацией того, какой в экзистенциальном анализе Виктора Франкла предлагается путь обращения с агрессией.

В контексте логотерапевтической практики агрессивное реагирование ни в какой форме не будет являться осмысленным. Ответ агрессией на агрессию, тем более вымещение агрессивных импульсов на субъектах, не имеющих отношения к источнику раздражения, лишает человека возможности проявить свои человеческие качества, поскольку человек – единственное существо, способное пойти иным путём, чем предполагает психофизическая, двухмерная модель человека.

Сталкиваясь с агрессией, человек может в этот момент отстраниться, и его реакция может уже быть не рефлекторной, но осознанной. Человек способен сделать выбор, как он будет реагировать на агрессивные проявления в зазоре, в некой паузе, которая возникает между стимулом и реакцией. Таким образом, человек свободен отказаться от агрессивной реакции вообще, выбирая путь миролюбия. Это не предполагает, что человек будет избегать любого ответа на агрессию, но предполагает, что человек может повести себя с достоинством.

В качестве заключения следует добавить, что на сегодня на русском языке существует только одна театральная постановка «Синхронизации в Биркенвальде», но, что примечательно, актёрами являются практикующие логотерапевты, последователи Франкла. Это ещё раз указывает на то, насколько актуально обращение к тексту пьесы как к терапевтическому инструменту.

Литература

1. Франкл В. Сказать жизни «Да!». Психолог в концлагере. – М.: Альпина нон-фикшн, 2019
2. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990.

ВИЗУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ИСКУССТВА В АНТИАДДИКТИВНОЙ ПРОФИЛАКТИКЕ

В.В. Барцалкина, к. психол. н., проф. МГППУ

А.А. Дегтярёв, магистр психологии

Я.В. Ковалевский, к. иск., магистр психологии, Москва

На сегодня кино остаётся одним из самых популярных среди молодёжи видов искусства, вызывающих достаточно стабильный интерес. Возможности кино обеспечивают не только особую наглядность информации, но и помогают глубже её понять и почувствовать. Кино делает эту информацию максимально доступной для восприятия. Не случайно поэтому молодёжь, имея возможность сознательно размышлять над фильмами, нередко привносит в свой внутренний мир мысли, слова, выражения, внешнее поведение из фильмов [2; 4]. Но также велики и возможности театра.

Располагая мощнейшим потенциалом влияния на сознание людей, кино и театр с их возможностями не могли не привлечь внимание специалистов по профилактике социально-значимых проблем современного общества, включая наиболее актуальную для подрастающего поколения – проблему аддиктивного поведения. Динамика роста употребления психоактивных веществ среди молодёжи заставила пересматривать как содержательную часть традиционных профилактических программ, так и форму их реализации в образовательных учреждениях.

Профилактика аддиктивного поведения в подростковом возрасте имеет свои особенности. Во-первых, подростковый возраст – это кризисный период развития, отражающий не только субъективные явления процесса становления, но и кризисные явления общества. Во-вторых, именно в подростковом возрасте начинают формироваться очень важные качества личности, обращение к которым могло бы стать одной из важнейших составляющих профилактики аддиктивности [1]. Это такие качества, как стремление к развитию и самосознанию, интерес к своей личности и её потенциалу, способность к самонаблюдению. Важными характеристиками этого периода являются появление рефлексии и формирование нравственных убеждений. Подростки начинают осознавать себя частью общества и обретают новые общественно значимые позиции, делают попытки в самоопределении.

Смещение акцентов и пересмотр методов антиаддиктивной профилактики продиктованы тем, что жизнь современного подростка существенно усложняется. Молодёжь не хочет готовых и простых рецептов, которые предлагает ей традиционная профилактика, ориентированная на информирование о пагубном влиянии наркотиков и запугивание, она хочет до всего «дойти» сама, активно работая над поиском «своего», адекватного её сегодняшним потребностям смысла, интерпретируя предложенную ей информацию. Поэтому информационно-просветительский этап антиаддиктивной профилактики с необходимостью должен переориентироваться и быть направлен на расширение компетенции подростка в таких важных областях, как культура межличностных отношений, технология общения, способы преодоления стрессовых ситуаций, конфликтология и собственно проблемы аддиктивного

поведения с рассмотрением основных аддиктивных механизмов, видов аддиктивной реализации, динамики развития аддиктивного процесса и последствий.

В этой связи фильм, а также театральную постановку можно рассматривать как необходимый инструмент обучения и расширения знаний в этих важных вопросах. Здесь можно найти различные точки зрения, спорные мнения и противоречивые идеи, что заставляет задуматься над привычными вещами, мнениями, поведением. Помимо информирования – вызывать адекватную эмоциональную реакцию на проблему, имеющую социальную значимость.

Каждый просмотр фильма или определённого спектакля выступает как воспитательное мероприятие. Задача специалиста, занимающегося профилактикой, заключается в том, чтобы, во-первых, не допустить отрицательного воздействия картины как элемента стихийного воспитания; во-вторых, сделать увиденное эффективным средством целенаправленного формирования личности; в-третьих, научить подростка использовать кино и театр в качестве средства самовоспитания.

Учитывая современные тенденции в области превентивного образования, особенности подросткового возраста и опираясь на критерии построения профилактической деятельности, коллективом специалистов (В.В. Барцалкина, А.А. Дегтярёв, М.А. Дегтярёва, Я.В. Ковалевский) была разработана Программа интерактивных занятий по развитию личности и профилактике аддиктивного поведения подростков «Здоровая молодёжь – общее дело» (далее – Программа).

Программа состоит из цикла интерактивных занятий, содержание которых опирается на просмотр десяти документальных фильмов, снятых по сценариям авторов и направленных на развитие личности и профилактику аддиктивного поведения подростков: «Секреты манипуляции: алкоголь»; «Секреты манипуляции: табак»; «Влияние алкоголя на репродуктивную систему человека»; «История одного обмана: мифы и факты об алкоголе»; «Наркотики: секреты манипуляции»; «Четыре ключа к твоим победам»; «Девушка в современном социуме»; «Пять секретов настоящего мужчины»; «Путь героя»; «Уровни развития отношений».

Сценарный контент этих фильмов включает в себя приёмы, позволяющие исключить директивный метод подачи материала, сосредотачивая внимание подростков на исследовании той или иной затрагиваемой в фильме проблемы, обсуждение которой ведут герои фильма, их сверстники. Этим создаются условия для самостоятельного формирования у молодёжи мнения, в частности, о процессе наркотизации, о способах манипуляции сознанием и мифах относительно алкоголя и наркотиков, существующих в обществе [3]. Участие в фильме авторитетных экспертов служит доказательством достоверности новых сведений. Исходя из того, что важную роль в саморегуляции подростков играют образы-идеалы, идентификация себя с героями, фильмы предоставляют подросткам возможность познакомиться с реальными героями, людьми интересными, целеустремлёнными, активными, успешными, преодолевающими серьёзные препятствия, победителями.

Каждое интерактивное занятие включает в себя просмотр фильма на одну из обозначенных тем, актуальных для молодёжи, и организацию дискуссии как коллективного обсуждения вопросов, поднятых этими темами. После каждого просмотра ведущий предлагает подросткам обсудить ряд проблемных вопросов, которые освещались в фильме. Интерактивные занятия подразумевают способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога. Следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие ведущего и подростка. При этом

решающая роль отводится ведущему. Именно от ведущего в значительной степени зависит эффективность профилактической работы, что налагает на него определённые обязательства. Ведущий должен обладать не только специальными профессиональными компетенциями, но и своеобразным актёрским мастерством с целью формирования первичной мотивации у подростков на участие в дискуссии, а затем и поддержания внимания в течение всего процесса общения. Не случайно К.С. Станиславский считал, что внимание – это проводник чувства. Вместе с этим ведущий должен уметь общаться, быть отзывчивым к аудитории. Элементы актёрского мастерства позволяют ведущему действовать экспромтом и организовывать с участием аудитории театрализованное представление, которое опирается на визуальные средства искусства и предметно-образные технологии для воссоздания более широкого и целостного представления у подростков о предмете познания.

В помощь ведущему Программа предлагает методические рекомендации по организации продуктивной дискуссии, которая бы удерживала внимание подростков на предлагаемом материале, активизировала их рефлексию и помогала лучшему пониманию многих вопросов и проблем, поднятых в фильмах.

Организованная дискуссия с элементами театрального искусства позволяет создать условия для включения новой информации в сложившуюся систему взглядов и убеждений подростков и сформировать у них мотивационную основу поведения, направленного на воспитание ответственного отношения к себе и положительных качеств своей личности.

Литература

1. Барцалкина В.В. Детская психическая травма и аддиктивное поведение // Материалы мультидисциплинарной научно-практической конференции «Терапия семейных отношений как путь профилактики зависимостей». – М.: ГБОУ ДПО «Российская медицинская академия последипломного образования», 2015. С. 6–14.
2. Букина В.С. Роль киноискусства в социально-нравственном и духовном воспитании детей на примере фильма «Мальчик в полосатой пижаме» // Молодой учёный. 2017. № 1.1. С. 21–25. – URL <https://moluch.ru/archive/135/37734> (Дата обращения: 14.10.2019).
3. Дегтярёв А.А. Псевдопрофилактические приёмы как метод манипуляции сознанием с целью вовлечения молодёжи в алкоголизацию // Материалы Городской научно-практической конференции «Молодые учёные – столичному образованию». – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. Том II. С. 245–247.
4. Плотнокова С.О., Болотин Ю.Е. Влияние киноискусства на мировоззренческие установки молодёжи // Молодой учёный. 2017. № 1.1. С. 21–25. URL: <https://moluch.ru/archive/135/37670> (Дата обращения: 13.10.2019).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВ ГЕРОЕВ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В ПРАКТИКЕ БИБЛИОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

А.А. Голзицкая, м. н. с.

Москва, Психологический институт РАО

Библиотерапия как метод диагностики и терапии подразумевает использование художественной литературы и книг самопомощи в целях изучения личностных особенностей и коррекции психологических трудностей клиентов.

Ещё в 50-х годах XX века в диссертационном исследовании С. Shrodes были впервые описаны механизмы, с помощью которых становится возможной реализация психотерапевтического эффекта библиотерапии. Среди них – идентификация, проекция, интроекция, катарсис и инсайт. Идентификация и проекция подразумевают разделение проблемы читателя и её обстоятельств с героем произведения. Интроекция и катарсис происходят, когда субъект читательской деятельности знакомится с тем, как герой разрешает возникшие трудности, эмоционально вовлекается в процесс чтения и готов к выражению своих эмоций в безопасной атмосфере. Инсайт включает читательскую способность отразить в своей собственной ситуации и интернализировать описанное в произведении решение проблемы.

Процесс идентификации с героем представляется значимой частью личностных изменений для участников процесса библиотерапии. Если ценности читателя не находятся в жёстком конфликте с ценностными ориентациями героя, то клиент склонен проявлять сострадание, симпатию к ним, что обогащает возможные варианты рассмотрения проблемных ситуаций, с которыми он столкнулся. В рамках процесса чтения схожесть между жизненной ситуацией героев и его собственной направляет внимание читателя и помогает пониманию содержания произведения. Участники ориентированы на принятие перспективы рассмотрения проблемы героем и на идентификацию с ним в процессе разворачивания сюжета произведения.

В данном процессе герой произведения остаётся экстарнализованной версией читателя, таким образом, последний может формировать симпатию к некоторым аспектам самого себя, на которые, возможно, не обращал внимания до начала чтения. Это позволяет также расширить осведомлённость читателя об имеющихся у него возможностях.

Некоторым читателям процесс моделирования в ходе чтения позволяет сформировать различные типы реакций на события книги. Часть из них использует идентификацию с персонажем книги, чтобы выработать подходящие в рамках их истории реакции на действия окружающих, другая же часть читателей симпатизировала героям в более косвенной манере. Те ценности героев произведения, которые конфликтуют с базовыми ценностями клиента, обозначаются им как ошибочные и не интегрируются в опыт.

Помимо прочего, в рамках читательской активности происходит развитие более высокого уровня самосознания путём знакомства с характерами произведения. Некоторые читатели склонны отмечать, что формирование определённого отношения к образам героев

книги позволяет им трансформировать не только отношение к самим себе, но и способы выражения своих эмоциональных переживаний. Новый интернализованный опыт совладания с трудными жизненными ситуациями, почерпнутый на примере знакомства с сюжетом произведения и его героями, способствует выработке в клиенте способности шире смотреть на свою проблему и пытаться найти дополнительные пути решения, которые ранее либо казались недоступными, либо не принимались во внимание. Это может вести к избавлению от тех трудностей, которые создают предпосылки к усугублению отрицательных эмоций и тем самым служат средством профилактики развития психических расстройств.

Литература

1. Pardeck J. A. Using books in clinical social work practice: A guide to bibliotherapy. – Routledge, 2014.
2. Rozalski M., Stewart A., Miller J. Bibliotherapy: Helping children cope with life's challenges // Kappa Delta Pi Record. 2010. Т. 47. №. 1. С. 33–37.
3. Shrodes C. Bibliotherapy: A theoretical and clinical-experimental study. – University of Calif., 1949.

ТЕАТРАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ИСТОЧНИК САМОПОЗНАНИЯ В ГРУППАХ СЕМЕЙНОЙ ЛОГОПСИХОТЕРАПИИ

А.Д. Яковистенко, к. психол. н., Самара

Е.А. Пуговкина, педагог-психолог ГБОУ «СОШ № 1»

Самарская обл., с. Кинель-Черкассы

Терапия искусством, или арт-терапия – это вид психокоррекционной и психологической помощи, основанной на искусстве и творчестве, которая обладает удивительным потенциалом и возможностями. В театральное искусство изначально заложен психотерапевтический элемент, инициируемый творчеством, креативностью и свободой самовыражения. Театральная арт-терапия ведёт к достижению положительных изменений в интеллектуальном, эмоциональном и личностном развитии человека. В рамках театральной деятельности возникает особая форма общения, которая подразумевает важный диалог с собой, персонажем, партнёром по игре, зрителями.

Таким образом, театрализованную деятельность в психокоррекционной практике следует рассматривать как совокупность методик, построенных на применении этого искусства в свободной символической форме. Её основные функции: катарсическая (очищение, освобождение от негативных состояний), регулятивная (снятие нервно-психологического напряжения, регуляция психосоматических процессов, моделирование положительного психоэмоционального состояния), коммуникативно-рефлексивная (коррекция нарушений общения, формирование адекватного поведения, самооценки).

Примером коммуникативного подхода к восстановлению нарушенного речевого общения при логоневрозе является система семейной групповой логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой – Н.Л.Карповой. Основная цель семейной логопсихотерапии – не лечение дефекта, а восстановление у человека нарушенного речевого общения через глубинное преобразование личности и семейной среды. Заикание – прежде всего нарушение системы общения, глубоко затрагивающее личностную сферу человека, причём зачастую «ортопедическая» сторона (собственно речевой дефект) значительно меньше психологической. Имеет научное подтверждение тот факт, что у заикающихся дошкольников, школьников, взрослых выявляется нарушение всех сторон процесса общения – коммуникативной, интерактивной, перцептивной.

Формирование новой речи осуществляется в процессе многопланового речевого общения на разных этапах логопсихотерапии с помощью комплекса специальных логопсихотерапевтических технологий, формирующих навыки осознанной саморегуляции коммуникативно-речевой деятельности. У участников формируется широкий спектр коммуникативно-речевых качеств: грамотная, чёткая и уверенная речь, способность убеждать и договариваться с собеседником, готовность к публичному выступлению перед разнообразной аудиторией, способность организовать и провести эффективную презентацию и самопрезентацию, готовность участвовать в дискуссии, работать в команде, т. е. готовность позиционировать

себя как успешного человека. Неслучайно работа в данных группах ведётся под лозунгом «Каждый заикающийся может и обязан стать оратором!» Это требование к новой восстановленной речи было сформулировано еще в 1920-е годы нашим соотечественником – бывшим заикавшимся И.И. Тартаковским, который подтвердил известный в психологии «феномен Демосфена».

Учитывая, что логоневроз – это, прежде всего, нарушенное речевое общение, трудно переоценить возможности театральной деятельности для восстановления речи. Театральное искусство для человека может стать настоящим спасением от страха перед окружающим миром, перед страхом речи и общения. Театральные постановки с участием детей, подростков и взрослых с заиканием широко используются на 3-м и 4-м активных этапах логопсихотерапии и призваны помочь участникам раскрыть себя, стать увереннее в себе, учиться общаться, примерять и перенимать положительные качества своих героев, проживать их опыт, формируя основы будущей новой личности. Роль способна менять разрушительные установки, учить новым конструктивным способам взаимодействия с окружающим миром, выстраивать новые речевые сценарии.

Терапия театром в рамках работы групп семейной логопсихотерапии реализуется по типу метода проектирования; она как бы разделена на отдельные проекты, состоящие из работы над различными театральными формами (произведениями). Каждый проект состоит из нескольких этапов:

1. Выбор и редактирование литературного произведения.
2. Разбор и изучение (анализ) текста.
3. Перевод текста в театральную форму.
4. Публичный театральный продукт.

Каждый из этапов может иметь различную продолжительность, иногда некоторые этапы пропускаются (например, чтение текста, если все участники группы прочитали его на подготовительном этапе).

Однако для того, чтобы театротерапия сохранила свою специфику, необходимо наличие второго и третьего этапа, т. е. работа над инсценировкой и представление театральной формы зрителям. Первый этап является разнообразным, даёт потрясающую свободу выбора участникам театральной деятельности. Участники группы выбирают то или иное произведение исходя из собственных запросов на данный момент работы группы. Это может быть как детская сказка «Репка» или «Гадкий утёнок», так и достаточно серьёзное произведение Р. Баха «Чайка по имени Джонатан Ливингстон» или «Пигмалион» Б. Шоу.

Надо отметить, что нередко, особенно после первого театрального опыта, возникает идея создания собственного произведения. И тогда на сцене ставится авторская сказка или авторская пьеса или просто авторская театральная сценка. Также во время проведения экзаменов или занятий могут быть использованы сценки-экспромты, когда участникам раздаются только карточки с названиями ролей и называется произведение, откуда необходимо сыграть отрывок, а дальше даётся возможность полной импровизации. Подобная ситуация стимулирует воображение, формирует навыки преодоления «неожиданных ситуаций». Возможно, поэтому нередко на контрольно-поддерживающем этапе у участников возникает желание не только участвовать в коллективных выступлениях, но представить некий, пусть маленький, моноспектакль, состоящий часто из поэтических произведений, объединённых тематически или авторски. Такое творчество даёт возможность почувствовать удовлетво-

рение, осознать свою индивидуальность, значимость, почувствовать успех, что становится ещё одним источником внутренних сил, рождающих энергию для преодоления трудностей.

Необходимо отметить, что огромный терапевтический эффект возникает как для детей группы, имеющих заикание, так и для членов их семей (родителей, бабушек, дедушек, братьев, сестёр). В этой деятельности происходит огромная работа над собой, запускаются механизмы переосмысления. Осознание самого себя – это предпосылка для целенаправленного и всестороннего изменения самого себя, чувств, мыслей, поступков и отношений со своим ближайшим окружением, и в первую очередь с тем, кто имеет логоневроз. А после осмысления человек уже не может жить как живётся, он выходит на новый уровень бытия; возникают новые мысли, жизнь наполняется новым содержанием и духовным поиском, требующим самостоятельности, активности, силы чувств и воли, творчества. И уже человеческие ценности и психологические потребности определяют его поведение, и он видит своё отражение в зеркалах действительности.

Литература

1. Карпова Н.Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии: Учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта, 2003.

РОЛЬ ЗРИТЕЛЕЙ В «ТЕАТРЕ» СЕМЕЙНОЙ ГРУППОВОЙ ЛОГОПСИХОТЕРАПИИ

А.Ю. Кругликова, к. психол. н.
Таганрог, РГЭУ «РИНХ»

Год театра – это ещё и год зрителя.
Александр Калягин

Театр! Такое маленькое слово, но как много оно вмещает. Театр – это сказка, это праздник, это погружение в незнакомый для тебя мир, это смятение чувств, поток мыслей и осознаний. И это приятное последствие, когда вспоминаешь театральную постановку и день спустя, и месяц, а иногда и дольше. Театр – это жизнь, разворачивающаяся на глазах у зрителя. И чтобы она состоялась, нужны и актёры, и зрители. Без зрителей театр истощается и умирает. Пока есть зрители, театр существует.

Вспоминается В.Г. Белинский – тонкий критик, искушённый зритель: *«Театр! Любите ли вы театр так, как я люблю его, то есть всеми силами души вашей, со всем энтузиазмом, со всем исступлением, к которому только способна пылкая молодость, жадная и страстная до впечатлений изящного? Или, лучше сказать, можете ли вы не любить театра больше всего на свете, кроме блага и истины? И в самом деле, не сосредоточиваются ли в нём все чары, все обаяния, все обольщения изящных искусств? Что же такое, спрашиваю вас, этот театр? О, это истинный храм искусства, при входе в который вы мгновенно отделяетесь от земли, освобождаетесь от житейских отношений!»* [1, с. 105].

А вот что пишет о зрителе от лица благодарных актёров талантливый, ироничный Ростислав Плятт, Народный артист СССР: *«Огромна ваша роль в окончательном формировании спектакля – ведь с вашим приходом в зрительный зал начинается новый, главнейший этап в жизни спектакля – его созревание, так сказать, на зрителе; он корректируется с учётом тех видимых и невидимых сигналов, токов, что идут от вас на сцену. Ведь не только смех и аплодисменты – зрительская реакция. А тишина? Да одной тишины можно насчитать несколько вариантов, ибо есть тишина зрительской заинтересованности...»* [2, с. 38].

Да, без зрителя театр не может состояться. Писателю можно писать «в стол» – режиссёру ставить пьесу в «стол» невозможно. Это о большом театре – драматическом, музыкальном, оперы и балета, кукольном... В семейной групповой логопсихотерапии – системе восстановления нарушенного речевого общения – тоже есть свой театр, а у этого театра есть свои зрители.

Самое яркое воплощение театра в семейной групповой логопсихотерапии – это сеанс эмоционально-стрессовой психотерапии (ЭСПТ), который, согласно Ю.Б. Некрасовой, «представляет собой подготовленное пропедевтическим этапом публичное, комплексное, индивидуально-групповое воздействие психотерапевтического и педагогического содержания» [2, с. 71]. Сеанс всегда проводится в большой аудитории, где есть сцена и, конечно, зрительный зал, что сразу роднит сеанс с театром. Неслучайно сеансы 1986, 1988, 1993 гг.

проводились первым логопсихотерапевтом Юлией Борисовной Некрасовой на сцене Театра на Таганке в Москве. На сцене – заикающиеся подростки и взрослые, те, кто готов открыто заявить о своей проблеме и начать с ней справляться. В зрительном зале – те, кто пришёл сюда всей своей энергией помогать и поддерживать их. В логопсихотерапии заикающимся до начала серьёзной и долгой работы над речью предлагается самая трудная ситуация общения – публичная: выйти на сцену и в конце сеанса заговорить, глядя прямо в зал. Сделать это без зрителей невозможно. И каждый стоящий на сцене – заикающийся, логопсихотерапевт (ведущий сеанс) – рассчитывает на чутких и понимающих зрителей.

Каким он должен быть, этот зритель? Не просто слушающим, но слышащим, не просто внимательным, но внимающим, не просто смотрящим, но зорким, и самое главное – сопереживающим, сочувствующим, сочувствующим и сотворяющим. Только тогда стоящие на сцене пациенты смогут доверять зрителям, каждому из тех, кто находится в зале. Тогда мотивационная заряженность зрителей даст пациентам энергию звучащей речи. Авансом для зрителей на сеансе звучат слова логопсихотерапевта: «Сейчас мы призываем всю энергию, все добрые силы этого зала сюда на сцену, на помощь нам!» Этот призыв принимается ими, и на протяжении всего сеанса зрители ведут свой внутренний разговор с каждым стоящим на сцене.

Это очень важно – сопряжение непосредственного участника сеанса и зрителя. Многие из тех, кто прошёл испытание сеансом, по его окончании говорили об ощущении сопричастности со зрителями. Символически это выражалось в таких словах, как «нити», «тугой канат», «связка», «натяннутая струна», «волны, сменяющие друг друга». В семейной групповой логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой – Н.Л. Карповой сеанс выступает как средство вызывания и формирования психических состояний. Их анализ, осуществлённый в 1980-е годы Ю.Б. Некрасовой с помощью Ф.Д. Горбова, позволил выделить девять состояний, из которых два – *состояние интенсивного эмоционального подъёма* и *состояние аффективной готовности к включению в цикл лечения* – относятся к зрителям [2, с. 85–87]. И, как нам кажется, не только к будущим участникам группы, но и к родителям, родственникам стоящих на сцене, ко всем присутствующим в зале. Приведём отзывы участников сеансов снятия заикания, проведённых в группах семейной логопсихотерапии в Таганроге:

– «Сеанс важен не только для детей, но и для всех сидящих в зале. Хотелось помочь, отдать энергию. Я была уверена в хороших результатах» (С. Е., 35 лет, воспитатель группы дошкольников).

– «Я знала, что эти дети будут говорить. Мне хотелось сидеть ближе. Я чувствовала, что это начало работы. Шло тепло из души, изломала все пальцы» (К. А., 21 год, студентка педагогического института, будущий логопед).

– «Я как бы участвовала в диалоге, было полное доверие, понимание, вера и надежда, что это всё правильно» (Г. О. А., мама 12-летней Г. А.).

«Старики» – выпускники прошлых лет, приходящие в новые группы помогать, являются одновременно и выступающими на сцене (делятся своим опытом), и зрителями. Их влияние в роли стоящих на сцене огромно для родителей заикающихся, только начинающих со своим ребёнком путь восстановления речи. Родители ждут сеанса, боятся его и верят в его целебную силу.

– «Вначале было чувство страха... Но когда стали выступать “старики”, в душе появились доверие и успокоенность. “Старики” вселяли надежду и веру: если смогли они – значит, сможет и моя дочь» (К. Е. И., мама 19-летней К. А.).

Воспроизведение логопсихотерапевтом фрустрирующих для заикающихся ситуаций по методу «опрокидывание памяти в прошлое» вызывает особые чувства у зрителей: возмущение, жалость, грусть, злость на обидчиков. По механизму идентификации они начинают остро ощущать негативные переживания своих детей и, будучи их родителями, вспоминают свою «болезнь неведения» (по Ю.Б. Некрасовой), бесполезные попытки найти врача, психолога, эффективную методику. Слова логопсихотерапевта на сцене опосредуют для зрителей значимую информацию о трудностях и переживаниях пациента, что актуализирует в них желание помогать и поддерживать.

Таким образом, психические состояния родителей и родственников в роли зрителей эволюционируют аналогично состояниям непосредственных участников сеанса. «Происходящее со зрителями можно охарактеризовать как эффект параллельной эмпатии зала – высшей степени доброжелательности и веры в выздоровление больных... Элемент настороженности большой аудитории сочетается с её внутренней готовностью не только принять успех выступающих, но и активно поддержать его собственным эмоциональным подъёмом, непосредственно ощутить происходящее и себя в происходящем», – пишет логопсихотерапевт, доктор психологических наук Н.Л. Карпова, продолжатель методики групповой логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой и соавтор особой модификации – системы семейной групповой логопсихотерапии [4, с. 91–92].

Так создаётся в зале лёгкая, приподнятая праздничная атмосфера, энергия зрителей передаётся тем, кто, преодолевая страх речи, победно «звучит» со сцены. Благодаря присутствию родителей, родственников, всех сочувствующих и соучаствующих в зрительном зале наступает «дозревание» (по Р.Я. Плятту) у бывших теперь заикающихся мотивации к предстоящему процессу. Возросшая уверенность в своих силах и энергия «зрительской заинтересованности» будут помогать преодолению заикания. Так замыкается круг, в котором очень скоро начнут совместную трудную, но радостную работу по восстановлению речевого общения сегодняшние «актёры» и «зрители» – дети и их родители.

Максимальной точкой развития отношений «пациенты (на сцене) – зрители (в зале)» на сеансе ЭСПТ является «ввод в речь», когда бывшие заикающиеся начинают говорить вслух со сцены. Успешность данного этапа сеанса обеспечивается резонансом состояний, устремлений пациентов, логопсихотерапевта и зрительного зала – состояний высокой коммуникативной готовности и интенсивного эмоционального подъёма. Достижение «энергетического резонанса», необходимого для прорыва «невротического барьера» заикающихся, оказывается возможным благодаря этой «взаимной настроенности» (Н.Л. Карпова). И тот, кто выдержал свой первый «бой» на сцене, откликается на поддержку зала:

– «Я волновалась вместе со всеми, это было чувство сочувствия. Я ощущала взаимопонимание с залом, со зрителями» (К. Н., 12 лет);

– «Мне так хочется стать “прекрасным лебедем”, т. е. полноценным человеком, иметь ровную, чистую речь. Я, как тот утенок, спряталась от всех; я старалась молчать, чтобы не показать своей проблемы с речью. Для меня сейчас эти прекрасные птицы – это вы, и я “выплыла” к вам навстречу, надеясь в отражении воды, т. е. в будущем, увидеть себя таким же прекрасным лебедем» (М. А., 21 год).

Особо хочется отметить роль зрителей в группах дошкольной семейной логопсихотерапии (отметим, что именно в Таганроге в 2002 году впервые система семейной групповой логопсихотерапии была адаптирована для заикающихся детей дошкольного возраста). Это

родители самых маленьких – дошкольников от 3 до 7 лет. Это самые равнодушные, самые заинтересованные и самые благодарные зрители. Их «зрительство» не стороннее, а максимально включённое и вовлечённое, на короткой дистанции, когда в отсутствие реальной сцены дети при «вводе в речь» восходят на небольшой подиум. Этим зрителям трудно сдерживать эмоции, трудно сдерживать себя, чтобы не кинуться прямо к ребёнку, пытаться обречь, помочь, защитить. Но вся логика сеанса-игры, сеанса-сказки с доброй Феей красивой речи во главе призывает – не стоит спешить, не стоит ничего делать за ребёнка, пришло время отпустить его и максимально поддержать его самостоятельность. И родители понимают это.

– «Сеанс – это удивительно! Ты видишь, как ребёнок справляется без тебя, и не веришь. И только потом понимаешь, что так и надо – просто наблюдать, не торопиться делать за него, и всё получится!» (Л. Л., мама 6-летней Л. К.).

– «Ещё раз убедилась, что мой Дима смелый и готов идти вперёд! Отлично выступил. Так же очень переживала за других – новеньких деток. Было очень волнительно и интересно за ними наблюдать (Н. М., мама 5-летнего Н. Д.).

– «Особенно мне понравилось, что мой ребёнок стоял на сцене, и я увидела, что он этого не боится, а даже жаждет! В другом нашем садике ему НИКОГДА не давали слово!» (К. М., мама 6-летнего К. А.).

– «Сегодняшний день кажется мне какой-то увлекательной игрой. Но в то же время я понимаю, что дочке моей трудно, поэтому мы (родители) на сеансе очень помогаем своим деткам. Мне показалось, что детям было важно, что мы все вместе» (Т. Н., мама 5-летней Т. У.).

Эти отклики «зрителей» – родителей новой дошкольной группы семейной логопсихотерапии. Они уже на подъёме. Пройдет года два, и они смогут сказать такие же слова, какие давным-давно написала мама одной из наших выпускниц:

– «Методика изменила не только нашего ребёнка. В первую очередь, изменилась я сама. Я стала сильной и уверенной в себе. Проблема заикания для нас больше не существует. Его просто НЕТ! А если и появятся запинки, то мы точно знаем, как помочь дочери справиться с ними» (Ш. Е., мама 7-летней Ш. Л.).

Дочка этой мамы выросла, окончила школу и поступила в институт. Скоро она будет логопедом. Это счастье!

Литература:

1. Белинский В.Г. Литературные мечтания: элегия в прозе. – М.: Издательство «Книга по требованию», 2012.
2. Некрасова Ю.Б. Лечение творчеством / Под ред. Н.Л. Карповой. – М.: Смысл, 2006.
3. Плятт Р.Я. Без эпилога [Электронный ресурс] Электронная библиотека «ЛитМир». URL: <https://www.litmir.me/br/?b=208367&p=1>.
4. Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / Под ред. Н.Л. Карповой. – М., СПб: Нестор-История, 2011.

ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ КАК МЕТОД, ФОРМА И ПРОСТРАНСТВО РЕАЛИЗАЦИИ СЕМЕЙНОЙ ГРУППОВОЙ ЛОГОПСИХОТЕРАПИИ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАИКАНИЕМ

А.Ю. Кругликова, к. психол. н., РГЭУ «РИНХ»

А.С. Полякова, педагог-воспитатель МБДОУ

Таганрог

Духовная жизнь ребенка полноценна
лишь тогда, когда он живёт в мире игры,
сказки, музыки, фантазии, творчества.
Без этого он – засушенный цветок.

В.А. Сухомлинский

Творческий подход к процессу коррекции нарушенного речевого общения и социальной реабилитации личности заикающихся всегда отличал систему семейной групповой логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой – Н.Л. Карповой – модификацию методики групповой логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой. Принцип сотворчества психотерапевта и заикающихся органично встраивается во все этапы социальной реабилитации, а в конкретной работе с группой метод терапии искусством (библиотерапия, изотерапия, инсценирование речевых текстов, драматизация сказок, представления на «экзаменах») считается достаточно эффективным наряду с методами библиотерапии, кинезиотерапии, символотерапии [3].

Особое место различные варианты театрализации приобрели в группе семейной логопсихотерапии для дошкольников, открытой в 2002 году в МБДОУ д/с «Здоровый ребёнок» г. Таганрога. В программах Н.В. Глуховой-Зиздо, А.Ю. Кругликовой, И.В. Янченко и практических статьях, созданных на основе научно-практического обобщения многолетнего опыта с заикающимися детьми в условиях детского сада, театрализация получила методологическое, методическое и дидактическое обоснование [1, 2, 4].

Театр – один из самых доступных для понимания детьми видов искусства, он призван помогать решать актуальные проблемы воспитания, развития и коррекции. Театр – квинтэссенция детства: радость, удивление, фантазия, творчество. Театр – благодатная почва для чудес и волшебства. Театрализованная деятельность чем-то сродни игре, в которую так легко вжиться ребёнку дошкольного возраста, поскольку игра является ведущим видом деятельности (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). В ней дошкольник развивается всесторонне, у него формируются те стороны психики, личности, от которых впоследствии будут зависеть успешность учебной и трудовой деятельности, его отношения с людьми.

Театрализованная деятельность давно изучена в дошкольной педагогике. Это специфический вид художественно-творческой деятельности, в процессе которого участники ос-

ваивают доступные средства сценического искусства и, согласно выбранной роли (актёра, сценариста, художника-оформителя, зрителя и т. д.), участвуют в подготовке и разыгрывании разного вида театральных представлений, приобщаясь к театральной культуре [5]. Театрализация представляет собой разыгрывание в лицах литературных текстов (сказки, стихи, рассказы, инсценировки). Герои произведений становятся действующими лицами, а их приключения, события жизни, изменённые детской фантазией, – сюжетом игры-драматизации. Игры-представления разыгрываются с помощью выразительных, в том числе речевых, средств, воссозданию полного образа способствуют элементы костюма.

Анализ работы групп семейной логопсихотерапии для дошкольников позволяет сказать, что театрализация выступает коррекционно-развивающим пространством, где разворачиваются интересные для детей события, организуемые и сопровождаемые взрослыми – педагогами, а также родителями воспитанников. Различные её элементы обеспечивают образность, наглядность, живость и подлинность восприятия и осмысления речи детьми. В театрализованной деятельности ребёнок получает яркие впечатления, ощущает мощные переживания. Самый короткий путь к преодолению барьеров, эмоциональному раскрепощению ребёнка, его речи, снятию тревоги и зажатости – это путь через игру и творчество.

Для дошкольников с нарушенным речевым общением театрализованная деятельность оказывается неисчерпаемым источником вызывания, закрепления и развития позитивных психических состояний, благодаря чему она выполняет психотерапевтическую функцию по их гармонизации (по Ю.Б. Некрасовой). Зрелищное мероприятие захватывает чувства маленького ребёнка за счёт красок, яркости, постоянной динамичности, смены обстановки. Работает также эффект непредсказуемости и неожиданности, что доставляет детям много радости и удовольствия.

Использование театральных элементов начинается уже на пропедевтическом этапе, который для дошкольников реализуется посредством сказкотерапии. При этом решаются следующие задачи: 1) способствовать проживанию и отыгрыванию сказки; 2) развивать способность к вхождению в мир человеческих чувств, поступков, характеров через разыгрывание сказочных событий; 3) создавать условия для идентификации со сказочными героями. Проживая и переживая сказки одну за другой, превращаясь в этюдах, представлениях и упражнениях в её героев, преодолевая трудности и совершая добрые и смелые поступки, наши дошкольники подходят к сеансу снятия заикания наполненными знаниями, впечатлениями и умениями. Здесь же ведётся подготовка к вхождению в сказочный образ. Подбор роли для сеанса обязательно учитывает индивидуальные особенности (речевые и личностные) и собственный интерес ребёнка. Вместе с логопедом и воспитателями отрабатываются конкретные речеповеденческие эталоны героев, которые закрепляются родителями дома. К концу этапа все с нетерпением ожидают, как свершится «чудесное превращение», и «гадкие утята» взлетят в небо, как прекрасные, сильные лебеди.

Второй этап начинается неделей «погружения» для создания общего творческого коллектива детей, родителей и сотрудников, мотивационно «заряженного» на преодоление речевой проблемы. Следуя традициям системы семейной групповой логопсихотерапии, мы используем модифицированный вариант сеанса эмоционально-стрессовой психотерапии – *мотивационно-установочное занятие*. Его задачи: 1) тормозить патологические речедвигательные и коммуникативные стереотипы; 2) вызывать и поддерживать состояние речевого успеха; 3) совершенствовать речевые навыки, а по окончании сеанса ввести детей в «режим ограни-

чения речи». Основная цель занятия – создание у каждого ребёнка психического состояния успеха, обусловленного первой речевой победой.

Мотивационно-установочное занятие – это совместное с ведущим (учитель-логопед) театрализованное действие, включающее в себя публичное выступление каждого ребёнка, подготовленное за счёт направленного психологического воздействия на его личность, которое реализуется посредством ролевой игры и вхождения в сказочный образ в присутствии заинтересованных зрителей: родителей, родственников, гостей. В его организации используются основные положения построения сеанса для подростков и взрослых, установленные ещё Ю.Б. Некрасовой и Н.Л. Карповой [4]. Однако сам сеанс снятия заикания для дошкольников имеет форму сеанса-игры, сеанса-сказки. Здесь детей встречает Фея красивой речи, которая поведёт их к чудесным превращениям. Механизмы воздействия на психику ребёнка-дошкольника связаны с театральной атрибутикой: наличие ролей и их исполнение (Фея, её помощники в соответствующих образах, дети в образах сказочных героев), театральные аксессуары и предметы (волшебная палочка, цветок с волшебной пылью, дающий силы, ларец с золотыми ключиками, сохраняющими молчание, и пр.).

Волшебные предметы и действия позволяют детям войти в состояние готовности к «чуду» (обретению новой речи), состояние сосредоточенности на происходящих театральных действиях (степень его зависит и от возраста), состояние эмоционального подъёма, проявляющееся в эмоциях восторга, удивления, радости. В отличие от состояний, вызываемых у заикающихся школьного, юношеского и зрелого возраста, состояния дошкольников трудно дифференцировать. Тем не менее психические состояния, испытываемые ими в процессе сеанса-занятия, несут позитивную окраску и готовят психику ребёнка к изменениям.

Устойчивость состояния комфорта и уверенности поддерживается у детей театрализацией, и на следующий день проходит вторая часть мотивационно-установочного занятия (сеанс снятия молчания). Вновь создаётся волшебное пространство для введения нового речевого режима, который предполагает соблюдение правил красивой речи, что будет способствовать уменьшению числа запинок и сокращению речевых судорог. Учитывая конкретность мышления и образность восприятия дошкольников, знакомство с «необычным языком» также происходит с помощью театрально-игровых методов по подражанию взрослым.

Помимо общего театрального пространства, задаваемого темой недели «погружения», используются следующие театрализованные элементы: 1) преобразование белых бумажных конусов с помощью родителей в любимых героев («оживление» и вхождение в роль по механизму идентификации – технологическая находка Е.В. Прокопец); 2) введение в воображаемую ситуацию «чуда» и индивидуальное внушение согласно роли (дети начинают говорить плавно, красиво и правильно); 3) волшебное путешествие по различным местам (городам, странам, планетам, сказкам и т. п.) в поисках правил речи. По завершении путешествия каждая детско-родительская группа составляет из пазлов целостный образ, соответствующий правилу: черепаха – образ медленной размеренной речи, парус – образ правильного речевого дыхания, цветок – образ полногласия, и т. п. Впоследствии детям и родителям предлагается закрепить новые знания в совместном рисунке и рассказать о правилах речи публично в специально созданной игровой ситуации.

В дальнейшем театрализованные действия встраиваются во всё логопсихотерапевтическое содержание недели «погружения». Они предстают как форма непосредственной образовательной деятельности, организуемой педагогами при обучении правилам, упражнениям,

играм. Погружаясь в мир сказочного представления, ребёнок легче овладевает необходимыми знаниями, умениями и навыками для вхождения в новый речевой режим. Театрализация в совместных упражнениях выступает и как форма детско-взрослого взаимодействия, сотрудничества, позволяющая детям впоследствии быть в достаточной мере самостоятельными.

Завершает неделю удивительный семейный праздник – настоящее большое театральное представление, где дети и их родители, а также педагоги выступают поочередно в роли актёров и зрителей. Здесь срабатывает механизм энергетики образа – взятой на себя роли, благодаря чему у каждого – и ребёнка, и взрослого – усиливается мотивационная вовлечённость и пробуждается творческая интрагенная активность (по Н.Л. Карповой), начинает раскрыться личностный и творческий потенциал.

К концу недели «погружения» родители дошкольников переосмысливают свои представления о заикании, отношения с детьми и начинают верить в их возможности и исцеление. У взрослых в душе просыпаются детские чувства, и они, как дети, начинают верить в волшебников, в чудеса и совершать их своими собственными усилиями. Внутри совместной творческой деятельности между педагогами и родителями возникают доверительные, искренние отношения и то особое взаимопонимание, которое становится основой дальнейшей сплочённой работы по преодолению заикания у детей.

Рассматривая механизмы воздействия театрализации на восстановление речевого общения у детей, мы воспользовались положениями С.Н. Томчиковой, изучившей специфические особенности театрализованной деятельности дошкольников. Среди них *синтетичность* (разные виды художественного творчества в сценическое действие), *ансамблевость* (коллективная форма представления), *многофункциональность* (роли актёра, музыканта, художника, зрителя), *публичность* (выступление перед зрителями), *совместность* (руководство педагога, родителя), *импровизационность* в исполнении, *неповторимость* творческого процесса [5]. Исходя из собственного опыта, добавим ещё такой механизм, как *диалогичность* – способность ребёнка, взрослого при разыгрывании литературного сюжета взаимодействовать с партнёром, быть эмпатийным, гибким, откликаться на изменения ситуации по сюжету или по состоянию другого участника. Это качество является особенно важным для социальной реабилитации заикающегося дошкольника, так как именно в диалоге, в речевом общении ему необходимо приобрести психологическую устойчивость, возможность справляться с трудными коммуникативными ситуациями в речевом и личностном плане.

Сюда же отнесём и *творческую* – яркие творческие проявления детей на всех этапах осуществления театрализованной деятельности, включая подготовку к ней. Как утверждал Л.С. Выготский, драматизация, основанная на действии, совершаемом самим ребёнком, наиболее близко, действительно и непосредственно связывает художественное творчество с личными переживаниями. Всё, что чувствует ребёнок на сцене в постановочных театральных представлениях, по прошествии времени оставляет положительный след в его внутреннем мире. Названные механизмы опосредуют воздействие театрализованной деятельности на становление у детей плавной полногласной речи.

Остановимся на значимости и содержании совместной театрализованной деятельности при проведении праздничных семейных мероприятий. С одной стороны, дети очень любят, когда родители участвуют вместе с ними, также важен для детей образец речевого поведения взрослых; с другой стороны, родители на собственном опыте убеждаются, как далеко не

просто выступать на публике. Это позволяет им лучше понимать трудности своего ребёнка в аналогичных ситуациях. Совместная подготовка к театрализации много даёт и в плане нравственного и творческого воспитания, приучает детей сотрудничать.

В сценической части деятельности для исполнения роли ребёнок, как и взрослый актёр, овладевает разнообразными театральными средствами (выразительной по лексике и интонации речью, мимикой, телодвижениями, жестами). Театрализованная деятельность на сцене стимулирует ребёнка-исполнителя соблюдать освоенные речевые правила, способствует формированию плавности и ритмичности речи, активизации речевого общения. Эмоциональное проигрывание роли развивает образность речи, речевую культуру. На примере взрослых в процессе прямого обучения ребёнок учится актёрскому мастерству в полной мере. Это проявляется не только в исполнении роли, но и в умении держаться на публике: как выйти, как дожидаться внимания, как правильно поклониться, как принимать аплодисменты и как красиво уйти со сцены. В семейной групповой логопсихотерапии это всегда имело особую ценность. В конце выступления ребёнок получает заслуженную награду – аплодисменты зрителей и собственную речевую победу.

Завершая статью, обобщим основные характеристики театрализации в работе с дошкольниками и их родителями по системе семейной групповой логопсихотерапии.

Организация логопсихотерапевтического процесса на разных его этапах требует наиболее адекватных дошкольному возрасту форм и методов. Театрализованная деятельность помогает созданию для группы и каждого ребёнка особых психолого-педагогических условий, которые способствуют «погружению» в мир речи в целях достижения речевого успеха. Театральная атрибутика (сцена, роли, артисты и зрители, игра, костюм, аксессуары и пр.) позволяет театрализованной деятельности быть тем пространством, где в соответствии с сюжетными линиями во взаимодействии детей и взрослых происходят значимые изменения в речи и личности детей.

Театрализованная деятельность выступает как наиболее оптимальная форма освоения дошкольниками речевых и театрально-исполнительских умений в непосредственной образовательной деятельности. Театрализация также является формой учебно-игрового и межличностного взаимодействия, сотрудничества детей, родителей и педагогов. Эмоциональная насыщенность совместной театрализованной деятельности активизирует механизмы соучастия и сотворчества, широко изученные в семейной групповой логопсихотерапии.

Театрализация может быть рассмотрена и как метод, опосредующий психологическое воздействие на психику дошкольника, его речевую и личностную сферу. Восстановлению речевого общения способствуют: 1) метод ролевой игры, запускающий механизм идентификации ребёнка со сказочным персонажем; 2) метод моделирования театральных ситуаций (встреча, поиск, путешествие); 3) арт-терапевтические методы, основанные на танце, музыке, движениях тела, изобразительном творчестве; 4) метод творческого взаимодействия в подготовке и инсценировании театрального сюжета, в реализации актёрских и социальных ролей. Метод театрализации (театральной терапии) чрезвычайно обогащает инструментарий семейной групповой логопсихотерапии для дошкольников и способствует восстановлению речевого общения.

Отслеживая судьбы наших выпускников, мы с удовольствием осознаём, что некоторые из них становятся артистами творческих студий, музыкантами, певцами, занимаются художе-

ственно-изобразительной деятельностью. В этом для нас важный итог работы – устранить не только речевое нарушение, но и дать детям полноту жизни, общения и творчества.

В современном мире, избыточно насыщенном негативной информацией, отягощённом проблемами и стрессами, тонкая и ранимая душа ребёнка и даже закалённого жизнью взрослого просит чуда, сказочного волшебства, ощущения беззаботности детства. И всё это может дать театр.

Литература

1. Глухова Н.В. Программа «Семейная групповая логопсихотерапия для заикающихся дошкольников в условиях детского сада». – Таганрог: ПТ «Нюанс», 2005.
2. Кругликова А.Ю., Янченко И.В. Развитие речевого общения у дошкольников логопедических групп: психолого-педагогическая коррекционно-развивающая программа / Под ред. Н.А. Сениной. – Таганрог: Издательский центр ГОУ ВПО, 2015.
3. Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / Под ред. Н.Л. Карповой. – М., СПб: Нестор-История, 2011.
4. Семейная групповая логопсихотерапия для дошкольников: 15 лет спустя / Ред.-сост. А.Ю. Кругликова. – Таганрог: ПТ «Нюанс», 2017.
5. Томчикова, С.Н. У истоков театра: Программа творческого развития детей шестого года жизни в театрализованной деятельности. – Магнитогорск: МаГУ, 2012.

ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА ТЕАТРАЛЬНЫМИ СРЕДСТВАМИ

О.В. Буханцева, Ю.В. Крымова, Ю.В. Контарева, *сотрудники МБДОУ*
«Детский сад “Здоровый ребёнок”», Таганрог

Театр, словно чародей, волшебник,
Своею палочкой волшебной проведя,
И вот ребёнок, скромный и застенчивый,
Сегодня вдруг играет короля!
Т.Ю. Григорьева

Наше знакомство с системой семейной групповой логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой – Н.Л. Карповой вызвало интерес к используемым в ней формам и методам театральной работы педагога с детьми. Мы неоднократно являлись наблюдателями в группе «Звёздочка», где дети дошкольного возраста в процессе мотивационно-установочного занятия в условиях театрализованного действия становились увереннее и смелее, начинали говорить плавно, громко и правильно. Также мы были участниками групповых семейных праздников, где и дети, и взрослые выступали в разных ролях. Всё это позволило нам получить представление о работе в дошкольной группе семейной логопсихотерапии с использованием театральных средств.

Несколько лет назад, работая в группе компенсирующей направленности «Кораблик» для детей с общим недоразвитием речи (ОНР), мы решили использовать опыт коллег в организации праздников в форме театральных представлений с участием семей. Особое значение мы стали уделять работе с детьми, которым предстояло выступать на сцене. Для детей с речевым недоразвитием в отсутствие сформированности речевых навыков выход на сцену является серьёзным испытанием. Многие из них лишены возможности свободно говорить вследствие нарушенного звукопроизношения. Их речь отличается недостаточностью словарного запаса, неосвоенностью грамматических форм, трудности в построении простых и сложных высказываний. Есть проблемы в использовании невербальных средств общения.

Коммуникативная деятельность детей с ОНР снижена, в речевом общении их характеризует пассивность, недостаточная инициативность, излишняя тревожность и стеснительность. Некоторые испытывают трудности в формулировании своих мыслей, переживаний. Наша задача – в процессе речевой коррекции сформировать личность дошкольника – коммуникативно свободную, владеющую выразительной, грамматически правильной речью, уверенную в себе и внимательную к окружающим.

Развитие человека как личности осуществляется только в деятельности, а личности дошкольника – в тех видах деятельности, которые наиболее ему близки и доступны в силу потребностей и возможностей. Это игра, общение, художественные виды деятельности, в том числе и театральная. Именно в этих видах деятельности ребёнок не только обучается и развивается, но ещё и формируется как личность. К концу дошкольного возраста складывается

фундамент будущей взрослой личности, получают развитие активность и направленность, формируются механизмы личностного поведения (по А.Н. Леонтьеву). Поэтому мы используем театрализованную деятельность и как важное средство коррекции речевых нарушений, коммуникации, и как средство воспитания личности.

Основное направление нашей работы – приобщение детей к инсценированию русских народных сказок, а также сказок авторских. Театральная постановка по мотивам художественного произведения рассматривается нами как коллективное действие детей, основанное на игре – игре в воображаемую ситуацию, создаваемую на основе художественного текста. Ребёнок приносит сюда знакомые ему собственные переживания, но не от своего имени, а от имени героя. Перевоплощение всегда созвучно личному опыту детей.

Для освоения основного текста инсценировки логопед использует мнемотаблицы. Сюжетные линии сказки со сменяемостью действий, с появлением или уходом персонажей обозначаются символами (геометрические фигуры, предложенные детьми простые схематические рисунки). После построения общей таблицы дети пересказывают текст. Причём дословное повторение предыдущего рассказа не обязательно. Мы приветствуем дополнение своего рассказа интересными деталями. Поэтому одни и те же роли, исполняемые детьми, всегда разные, образ имеет своё прочтение, а сказка смотрится по-новому.

Как же создается образ героя или персонажа? На занятиях по развитию речи после знакомства с произведением мы в форме беседы проводим детальный разбор описанных событий. Затем организуем работу по описанию характеров героев или персонажей. Создаётся внешний контур образа героя, и его можно отразить в красках, карандашах, пластилине с добавлением бросового материала.

Чтобы образ стал для ребёнка полным, предлагаем дополнить его подходящей мимикой, жестами, элементами пантомимы, пластикой движения. Выполнение игровых заданий в образах персонажей из сказок помогает лучше овладеть своим телом, осознать пластические возможности движений. Нами отмечается следующая тенденция – чем больше речевых затруднений испытывает ребёнок, тем меньше стремление детей участвовать в театрализации. Поэтому важна роль логопеда в выборе основного и ролевого текста. Тот текст, который соответствует уровню речи каждого ребёнка с учётом поставленных и автоматизированных звуков, с минимальным количеством звуков, вызывающих затруднение, позволяет ребёнку быть успешнее в изображении роли.

Приём погружения в образ, вхождения в него – это чисто актёрский приём, он помогает детям перевоплощаться и жить в образе достаточно естественно и непринуждённо. В этом помогают маски, игрушки, разные виды театра (настольный, кукольный, пальчиковый). Помогаем детям почувствовать суть персонажа и передать его посредством изменения голосовых характеристик (говорить текст нараспев, быстро или, наоборот, максимально медленно, повышать или понижать тембр голоса, делать его тоньше или грубее, и т. д.). Вхождение в образ, работа над ролью требуют от ребёнка понимания, сосредоточенности, решительности, трудолюбия, умения импровизировать, комбинировать образы, проявлять интуицию, смекалку, творчество.

Важным методом в работе по передаче образа персонажа или героя сказки являются этюды. Мы предлагаем детям разделить на две группы – артистов и зрителей. Первая группа показывает свои этюды первой, вторая группа высказывает своё мнение, потом наоборот. В результате совместного обсуждения каждый ребёнок готов выбрать понравившийся

ему этюд и объяснить свой выбор. Если роль подходит ребёнку, это способствует будущей успешности театральной постановки в целом как единого результата работы всего коллектива группы.

Дошкольники с удовольствием передают образ героя и учат его реплики в том случае, если он перекликается с их собственными личностными особенностями, характером, общим настроением. Это согласуется с действием механизма идентификации. Большой популярностью у детей группы пользуются роли положительных героев, они являются для дошкольников примером для подражания. Такие роли обладают сильным внушающим воздействием. Красивые, добрые, смелые, бесстрашные, успешные – вот перечень самых популярных качеств героев, которых дети выбирают без особых колебаний. Отрицательные роли почти не пользуются популярностью. Эту проблему мы решаем за счёт привлечения к исполнению роли педагога. Если он берёт на себя роль отрицательного героя, то своим примером даёт детям возможность примерить на себя и такой образ.

Самое трудное в инсценировке для детей – это воспроизведение диалога между персонажами: здесь важна связь между говорящими, понимание речи собеседника, быстрое включение каждого на ответные реплики. Возможны незапланированные отступления от общей темы сюжета, что стимулирует детей к нахождению других подходящих слов в рамках исполняемой роли. Так персонаж обогащается новыми качествами. В целях развития творчества мы вводим не присутствовавший в сюжете персонаж. Или используем сказки с незавершённым концом, поощряя детей к высказыванию интересных творческих идей.

Большинство детей очень ответственно относятся к театральной деятельности. Они терпеливо заучивают слова и движения, усваивают порядок выхода на сцену и готовы к встрече со зрителями.

Учитывая принципы семейной групповой логопсихотерапии, мы привлекаем родителей к активному участию в подготовке театрализации. Вместе с ними обсуждаем концепцию костюмов, необходимые атрибуты, приёмы работы с ролью. Дома подготовка сценических образов завершается в общении с родителями. Мы считаем, что если ребёнок принимает участие в изготовлении костюма для своей роли, это добавляет ему уверенности в собственных силах, даёт дополнительный повод для гордости за себя и свою семью. Поддержке детей родителями, другими членами его семьи мы уделяем особое внимание. Объясняем родителям, как настраивать детей на успех, как поддержать их. Присутствие семьи в зрительном зале в момент театрального представления – это половина успеха детей. Первое, что они делают, заходя в зал, – ищут взглядом родителей.

Пока представление не началось, самое время поговорить о культуре актёра и культуре зрителя, так как в коллективном представлении дети попеременно входят в эти роли. Вспоминаем с детьми, что при выступлении надо выбирать такое положение, чтобы быть лицом к зрителям. Никакой спектакль не найдёт отклика в сердцах, если не будет понятна и выразительна речь, поэтому надо говорить громче и чётче. По окончании представления важно поклониться и дожидаться аплодисментов.

У зрителей свои правила: умение слушать и слышать, смотреть и видеть, не мешать актёрам шумом, лишними движениями. И самое главное – радостно встречать актёров аплодисментами: в начале представления для поддержки, а по его завершении – в благодарность за выступление. Чередование функций исполнителя и зрителя, которые берёт на себя ребёнок, позволяет продемонстрировать окружающим себя, свои умения в разном качестве.

И вот настает день представления. Зал украшается и декорируется, приходят зрители. И ребёнок оказывается на сцене – на виду у всех. Не все дети с речевым недоразвитием готовы к этому психологически. Чтобы выступление стало успешным, важно организовать для ребёнка комфортные условия, что предполагает следующее: 1) снятие, по возможности, всех стрессообразующих факторов; 2) стимуляцию творческой активности; 3) пробуждение внутренних личностных мотивов (интерес к сказке, желание порадовать зрителей, получить удовлетворённость от собственного выступления); 4) внушающее слово родителя или педагога как значимого лица: «Ты можешь», «У тебя получится», «Всё будет хорошо».

Есть много общего между чувствами, возникающими у взрослого актёра в процессе его действий в образе, и маленького актёра-дошкольника. Ребята переживают, волнуются до и в момент исполнения роли: «А смогу ли я выступить хорошо? А понравится ли выступление мамам и папам, воспитателям, другим взрослым?» И мы, педагоги, помогаем нашим детям справиться с волнением, внушаем уверенность перед публичным выступлением, подсказываем реплики, движения, заполняем возникшие заминки. Во время исполнения роли стараемся поддержать ребёнка кивком головы или улыбкой. Это так важно!

Организуя театральную деятельность, мы способствуем тому, чтобы дети получили опыт публичного выступления. Привычку к выразительной публичной речи можно воспитать в детях только посредством вовлечения их в интересную игру – в театр. Приобщаясь с ранних лет к выступлениям перед аудиторией, ребёнок начинает ощущать силу и власть художественного слова, учится воздействовать словом на публику, привыкает к ощущению своей успешности. Это развивает личность ребёнка, формирует самооценку, приучает к рефлексии – сначала с помощью взрослых, потом самостоятельно.

Пример успешного актёрского исполнительства демонстрируют и педагоги. Учитель-логопед, воспитатели группы очень часто сами становятся актёрами. Они входят в роль Мэри Поппинс, Снежной королевы, Отважного Капитана, Царицы Ночи, Кота Базилио, Лисы Алисы, Бабы Яги, старухи Шапокляк, Карлсона, Дюдюки Барбидокской, Кикиморы болотной. Приходят на представление к детям как Повелитель времени, Принцесса цветных карандашей, Метелица, Звездочёт, Волшебник, Драгоценная минута, Золотая рыбка – всего не перечислить, Удивительный феномен: даже когда дети узнают в образе своего знакомого педагога, они сохраняют восторженность, удивление, завороченность сюжетом, как если бы это был настоящий актёр. В этом волшебная сила искусства. Но каждому из них знакомо и то, что чувствуют дети, выходя на сцену.

– «Я много лет работаю в детском саду, и очень часто приходится быть в ролях на детских праздниках. Каждый раз я волнуюсь перед выходом на сцену, как в первый раз. Чтобы справиться с волнением, я выполняю некоторые действия, которым учу наших детей перед выступлением: делаю несколько глубоких вдохов и выдохов и думаю о том, что у меня всё получится» (К. Ю. В., воспитатель группы).

Для педагога умение быть в образе, сохранять его в течение определённого времени, не обращая внимание на то, что узнан, – это качество особое, отличающее настоящий профессионализм и способность творить.

– «Каждая роль дала мне возможность пережить тот маленький момент детства, когда я сама с большим интересом погружалась в сказочный мир. По прошествии времени мне стало интересно не просто воспроизводить образы этих героев, но и добавлять в их характеры новые черты» (Б. О. В., логопед группы).

Одним из самых важных моментов театральной жизни в группе является обсуждение после инсценировки сказки или выступления на празднике. Первое слово даём родителям, они особо щедры на похвалу. Потом высказываются педагоги. Они, конечно, хвалят каждого, обязательно выделяя сначала самые сильные моменты. Каждый из детей также может оценить, как справились их друзья по группе. Оценить себя – это самое трудное, но многие с этим справляются. В обсуждении направляем детей к тому, чтобы они рассказали о своих чувствах, при этом развиваем эмоциональный словарь, приучаем детей анализировать свои состояния в яркой и насыщенной ситуации. В естественном расслаблении после выступления дети становятся общительными, раскрепощёнными, обмениваются своими мыслями, стараются сделать друг другу приятное. И как выражение большого доверия детям сам педагог, если он выступал в роли персонажа, тоже делится своими чувствами и просит детей оценить его игру. И они как благодарные зрители отвечают похвалой.

Наш опыт показывает: участие дошкольников с речевыми нарушениями в театрализованном представлении оказывает широкое направленное воздействие на детей дошкольного возраста, способствует развитию их эмоций, интеллекта, речи, личности в целом. Выступление ребёнка вместе с родителями дарит волну позитивного мироощущения, приобщает детей к театру как искусству коллективному. Атмосфера общего праздника позволяет реализовать возрастные, индивидуально окрашенные потребности личности дошкольника (в любви, внимании, уважении, самореализации).

Литература

1. Доронова Т.Н., Доронова Е.В. Развитие детей в театрализованной деятельности: пособие для воспитателей, работающих по программе «Из детства в отрочество». – М., 2011.
2. Кошманская И.П. Театр в детском саду. – Ростов н/Д.: изд-во «Феникс», 2004.
3. Некрасова Ю.Б. Лечение творчеством / Под ред. Н.Л. Карповой. – М.: Смысл, 2006.
4. Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / Под ред. Н.Л. Карповой. – М., СПб: Нестор-История, 2011.

МАЛЕНЬКИЙ ТЕАТР В ЖИЗНИ ГРУПП СЕМЕЙНОЙ ЛОГОПСИХОТЕРАПИИ ДЛЯ ЗАИКАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

А.С. Полякова, учитель-логопед, Е.В. Прокопец, воспитатель
МБДОУ «Детский сад “Здоровый ребёнок”», Таганрог

Фея знала своё дело, и, летая в небесах,
Днём и ночью то и дело совершала чудеса.
Фея Кукол создавала, мастерила, колдовала.
Всё, чего она касалась, оживало, просыпалось.
И в её руках послушно обретали куклы души.
Ведь у кукол судьбы тоже с человеческими схожи.
А потом свои трофеи раздавала людям Фея.
Потому, что это средство,
Чтобы вечно помнить детство...
Л. Рубальская

А.П. Чехов утверждал, что настоящий педагог должен быть хорошим художником и артистом, горячо влюблённым в своё дело. Убедительность, индивидуальность, харизма и артистизм педагога – это ступени на пути его успешного восприятия воспитанниками и учениками, сказочная тропинка, которая может проложить путь к их чувствам, душам и сердцам.

Мир дошкольного детства ярок и прекрасен в своем буйстве красок, мыслей и идей. Но в то же время сложен, особенно когда дети сталкиваются с трудностями и испытывают потребность в особых условиях воспитания, развития и образования. И эти условия создают педагоги, обеспечивая помощь, коррекцию, социальную реабилитацию.

На протяжении почти двух десятилетий мы, педагоги МБДОУ д/с «Здоровый ребёнок» г. Таганрога, реализуем программу «Семейная групповая логопсихотерапия для заикающихся дошкольников в условиях детского сада» (Н.В. Глухова-Зиздо) – адаптированный вариант семейной групповой логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой – Н.Л. Карповой. Наши воспитанники – это дети с особыми потребностями, которым просто необходимо обретать навыки плавной красивой речи, похожей на речь великих артистов, дикторов телевидения, ораторов и, конечно, любимых сказочных героев. Но так ли просто замотивировать маленького человека, у которого ещё нет осознанного страха речи и который не понимает необходимости приобретения новых знаний и умений в области сценической речи, актёрского мастерства, умения держаться на сцене? Ответ очевиден... Вот здесь на помощь и приходит театр!

В нашей дошкольной группе «Звёздочка» командой педагогов-единомышленников и их коллег-помощников выстраивается сложная система театрализованных мероприятий, которая пронизывает все этапы дошкольной логопсихотерапии (сказкотерапия, занятие-сказка с элементами сеанса эмоционально-стрессовой психотерапии, этап активной логопсихоте-

рации, поддерживающий этап). Благодаря использованию театрализованных средств происходит мощная мотивация заикающихся дошкольников, их родителей, родственников на активную работу в процессе логопсихокоррекции.

Безусловно, это колоссальный командный труд. Педагог теперь не просто педагог, а актёр на сцене, помогающий поверить в чудеса, научиться видеть хорошее и доброе, стать смелее и увереннее, ощутить свои силы и возможности. На первом – сказкотерапевтическом – этапе перед детьми рождаются театрализованные педагогами сказки, рассказы, истории, в которых отражены общечеловеческие ценности, такие как любовь, доброта, забота, дружба, сопереживание, взаимоподдержка. На каждом занятии по сказкотерапии логопед и воспитатели ставят мини-спектакли по мотивам прочитанных произведений, играют роль проводников в сказочный мир, помогая детям понять сюжет, поступки героев, открыть для себя мир волшебства и чудесных превращений.

На этапе сеанса эмоционально-стрессовой терапии логопсихотерапевт перевоплощается в Фею красивой речи, искренне и с большим трепетом помогает своим подопечным перевоплощаться в сказочных героев: Мальвину, Королевича Елисея, Царевну-Лебедь, Прекрасного Лебедя, Буратино, Зайку, Ивана-Царевича и пр. Из этого образа дети начинают звучать красивыми голосами. Чтобы занятие-сказка состоялось, педагогу нужно быть сценаристом, уметь срежиссировать театрализованную постановку, продумать мизансцены. Вместе с Феей красивой речи свои роли помощников играют педагоги группы поддержки. В наш маленький театр приходят и Отважные капитаны, и Принцессы с Принцами, Королевы сказочных стран, Волшебницы и Волшебники, Золотая рыбка. Каждый педагог, исполняющий роль, занимает своё особое место, и как отдельное звено в театральном искусстве является связующим элементом всего этапа. Каждый педагог (логопсихотерапевт, помощник), как и любой артист, должен иметь в своём опыте умения, помогающие вжиться в роль, подобрав для этого костюм и аксессуары, отрепетировать подходящий тембр голоса, интонацию и манеру поведения, а ещё важно свободно держаться, выходя на сцену.

Всё действие происходит в присутствии большого количества знакомых и малознакомых людей. Для ребят это становится первым успешным опытом выступления перед публикой. Всё как в театре: сцена, декорации, зрители, только жизнь своя, собственная... И успех свой, заслуженный. Аудитория, зрители – это тоже наше театральное единство, ведь в зале сидят родители, которые волнуются, сопереживают, радуются первым победам своих малышей. И как после просмотра спектакля со счастливым концом, они тоже начинают верить, что всё возможно, что всё получится. От успешности этого спектакля – самого первого – во многом будет зависеть результат логопсихотерапии.

На этапе активной логопсихотерапии театрами становятся все участники реабилитационного процесса: и педагоги, и дети, и их родители. Через отождествление себя с образом сказочного героя наши дети овладевают навыками плавной, красивой речи. Применяемые нами логопсихотерапевтические технологии заимствованы у педагогов по сценической речи, актёрскому мастерству (К.С. Станиславский, В.И. Немирович-Данченко), мы используем игровые упражнения для работы над дикцией и голосом, интонационной выразительностью. Они успешно адаптированы под наши цели, условия и возможности. Благодаря уникальной дыхательной гимнастике А.Н. Стрельниковой дети под руководством логопеда и воспитателей группы овладевают диафрагмальным типом дыхания. Эту гимнастику использовали

знаменитые актёры, практикуют в настоящее время известные артисты, певцы, мастера эстрады.

Каждый новый этап овладения речевыми навыками завершается совместными детско-родительскими мини-экзаменами, которые представляют собой театральные постановки на сцене, где дети и родители демонстрируют свою новую красивую речь. Экзамен в форме весёлого спектакля позволяет отслеживать постепенные качественные изменения и в речи, и в поведении детей и родителей. На этапе подготовки педагоги и родители вновь становятся сценаристами и режиссёрами, художниками и музыкантами. По окончании совместного экзамена-праздника каждый получает свою долю аплодисментов в подтверждение успеха. Каждый раз мы получаем от родителей эмоциональный отклик о произошедшем: об успехах ребёнка, о его и родителей эмоциональных состояниях, об удовлетворённости соучастием и сотворчеством. Обычно этот отклик положительный.

В течение всего учебного года нами успешно поддерживается и закрепляется работа над приобретением навыков публичного выступления. Любой праздник, связанный с календарно-тематическим планом детского сада и группы, для нас как ступень на пути развития и роста личности. За весь год ребята и взрослые успевают перевоплотиться в Снегурочек со Снеговиками и отправиться на Север в поисках Дедушки Мороза, преобразиться в Спящую Красавицу и Золушку, весёлого Буратино и Прекрасного Лебедя, Ивана-Царевича. Вместе с этими героями дети и взрослые учатся верить в свои самые сокровенные желания, обретают понимание того, насколько мы все разные в этом мире, как важно быть смелыми и терпеливыми, умными и добрыми и обязательно талантливыми.

А дальше – больше ...

Наши выпускники в настоящее время не только успешно овладевают навыками красивой речи, но и становятся настоящими артистами. Они играют в школьных спектаклях, приходят в театральные студии, творят в драматических кружках и молодёжных театрах.

Мы верим в то, что наш маленький театр – это чудо, это сказка, театр, который навсегда меняет нас и дарит веру в светлое будущее, помогает обрести желаемые результаты.

Литература

1. Глухова Н.В. Семейная групповая логопсихотерапия для заикающихся дошкольников в условиях детского сада. Программа. – Таганрог: ПТ «Нюанс», 2005.
2. Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / Под ред. Н.Л. Карповой. – М., СПб: Нестор-История, 2011.
3. Семейная групповая логопсихотерапия для дошкольников: 15 лет спустя / ред.-сост. А.Ю. Кругликова. – Таганрог: ПТ «Нюанс», 2017.

ЛОГОПСИХОТЕРАПИЯ: СЦЕНА И ТВОРЧЕСТВО

И.В. Янченко, к. психол. н.

Таганрог, Центр развития и коррекции речи Янченко

Сегодня нас награждали. На большой сцене, в настоящем дворце с хрустальной огромной люстрой и тяжёлым бархатным занавесом. С замиранием в груди дети и их родители ждали заветных слов: «На сцену приглашается дипломант литературного конкурса чтецов...» Удивительно трогательные и честные слова: «Я ещё хочу!»

Что было ранее? Конкурс на этой же сцене, чтение и обыгрывание светлых стихов Маши Рупасовой, настоящий микрофон, тёмный зал, заполненный зрителями, и яркий свет прожектора, аплодисменты, крики «Браво»! И как радостно, что начинается формирование желания взлететь на сцену и не нужно преодолевать патологическую тревожность и робость.

Что было до этого? Подбор ролей в стихах, создание театрального образа на малой сцене, в нашем Центре развития и коррекции речи. Гром в зелёных сапогах звонко хлопал в ладоши: «Бах-ба-бах!»... Ворона вела разговор с дятлом: «Что готовите, ворона?» – «Я готовлю макароны! Чтобы свить их потом замечательным гнездом!» А кто-то повторял слова: «Старенькие бабушки жарили оладушки: сахар, масло и мука – получались... облака».

С чего всё начиналось? С первой консультации, на которую пришла семья с заикающимся ребёнком: у него – сильные речевые судороги, страх говорения, невозможность сказать даже слово, а у родителей – слёзы. Диагнозы: «Заикание, логоневроз, СДВГ, астено-невротический синдром, синдром навязчивых движений». И если ждать «попутного ветра», или что «само пройдёт, перерастёт», мы будем иметь дело с тяжёлым заболеванием органического генеза, на которое, как на снежный ком, будут наслаиваться беды затруднённого общения.

Вместе с детьми и родителями мы проходим непростой путь становления личности и речи актёра. Независимо от возраста. Будь это малыш трёх лет или уже сформировавшийся зрелый человек. Формирование саногенных (оздоравливающих) состояний в значимый момент речевого общения – на сцене – является одной из задач системы логопсихотерапии, в рамках которой мы работаем под руководством доктора психологических наук Н.Л. Карповой, ведущего научного сотрудника Психологического института РАО [1], почти двадцать лет.

Наш многолетний опыт работы с заикающимися разного возраста (детьми, подростками, взрослыми) в рамках системы семейной групповой логопсихотерапии (сначала в ДООУ «Детский сад “Здоровый ребёнок”», 1999–2017 гг., затем в Центре развития и коррекции речи Янченко, г. Таганрог, 2016–2019 гг.) основан на особом видении ведущих механизмов в преодолении названного речевого дефекта [5]. Данная система выстроена Н.Л. Карповой на основе комплексной методики социореабилитации для заикающихся подростков и взрослых Ю.Б. Некрасовой. Методологической основой системы семейной логопсихотерапии являются теории Б.Г. Ананьева, В.Н. Мясищева и А.А. Бодалева о трёхкомпонентной структуре общения – единстве отражения (познания людьми друг друга), отношения (эмоционального отклика друг на друга) и обращения (поступков, поведения при контактах друг с другом).

Ключевым условием системы логопсихотерапии является творчество самого пациента и сотворчество всех участников группы: пациента и логопсихотерапевта, пациента и членов его семьи, пациента и выпускников предыдущих лет. Согласно концепции А. Адлера, в каждом человеке живёт его творческое «Я», позволяющее ему активно формировать свою личность. С точки зрения гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу), коррекционные возможности художественного творчества связаны с предоставлением личности практически неограниченных возможностей для самовыражения, самореализации в продуктах творчества, утверждения и познания самого себя [4].

Особое место в системе семейной групповой логопсихотерапии занимает театральное творчество. Мы знаем прекрасные примеры актёрской карьеры людей, которые заикались в детстве. Так, речевые проблемы у английской актрисы Эмили Блант («Дьявол носит Prada», «Человек-волк») начались в десятилетнем возрасте. Через два года Эмили вообще перестала разговаривать. Школьный преподаватель посоветовал родителям любительский театр, в котором Эмили предложили сыграть роль жительницы Северной Англии. Как известно, жители этих краёв обладают довольно сильным специфическим говором. Когда девочка «примерила на себя» этот говор, заикание отступило. Репетиции спектакля, где Эмили вживалась в роль другого человека, стали той методикой, которая помогла преодолеть недуг. И полный зал зрителей закрепил лечебный и творческий успех будущей актрисы.

Похожие «чудесные» истории можно рассказать о Джулии Робертс, Брюсе Уиллисе, Энтони Хопкинсе, Николь Кидман... Группа заикающихся американцев даже нашла способ помочь себе, создав свой театр в Нью-Йорке. Каковы волшебные механизмы это феномена?

Театральное искусство изначально несёт в себе психотерапевтический элемент, иницируемый творчеством, креативностью и свободой самовыражения. Задолго до возникновения психологической науки было замечено, что театральное действие обладает способностью захватывать человеческие души, изменять психическую реальность. Театр как терапия проверен почти трёхтысячелетней практикой, с того времени, когда на склонах афинского Акрополя возник театр Диониса. Уже тогда театральное искусство было поставлено на службу психическому здоровью человека, актёр был возведён на одну из самых высоких ступеней социальной лестницы, и его труд оплачивался не ниже, чем служба военачальника: духовное здоровье нации было не менее важно, чем безопасность границ. Театр представал институтом психологической практики, охватывая огромнейшую аудиторию.

В системе семейной групповой логопсихотерапии исполнение разных ролей каждым из участников предусмотрено на всех этапах социореабилитации. Ситуация реконструкции личности (по В.Н. Мясищеву) начинается в самой сложной для заикающегося человека ситуации – на сцене, во время сеанса эмоционально-стрессовой психотерапии. Здесь привычный опыт речевых неудач в подобной ситуации сменяется на аплодисменты и состояние речевого успеха: «Я говорю! Я слышу аплодисменты! Мне нравится моя новая речь!» Создание положительной роли способствует выработке новой доминанты, затормаживающей прежние невротические установки и формы поведения.

В дальнейшем, на этапе активной логопсихотерапии, новые доминанты успешности на сцене пролонгируются и закрепляются. «Заговори, чтобы я тебя увидел», – эти слова Сократа как нельзя более подходят для всех участников группы. Уметь просто и красиво говорить – это целая речевая наука, у которой есть свои законы и упражнения. Её можно разложить по полочкам, совсем как в музыке. Мы обращаемся к тексту К.С. Станиславского «Актёр

должен уметь говорить», в котором сравниваются основы музыкального и голосового искусства: «Речь, стих – та же музыка, то же пение. Голос должен петь и в разговоре, и в стихе... я мог бы, как скрипачи и виолончелисты, обрабатывать звук, то есть делать звук гуще, глубже, прозрачнее, тоньше, выше, ниже, легато, стаккато, пиано, форте, глиссандо, портаменто и пр. Я мог бы сразу прерывать звук, выдерживать ритмическую паузу, делать всевозможные изгибы голоса» [3].

Технологии формирования темпо-ритмической стороны речи при коррекции заикания напоминают курс актёрского мастерства в театральном вузе: дыхательная гимнастика А.С. и А.Н. Стрельниковых, голосовые упражнения Полины Виардо, подача голоса в «маску», опора голоса на диафрагму, отработка позиции зевка и вокальной улыбки при формировании рациональной голосоподачи и голосоведения, распевание, различные речедвигательные упражнения...

Обращаемся мы и к техникам, применяемым в тренингах радиодикторов. Каждый собеседник в группе «видит» другого – через слово, голос, интонацию. Участники групп разного возраста с удовольствием постигают науку подать свой голос, изменить темп, «держать публику» интонацией. В таком плане проходят занятия с разными ритмами, в том числе с гекзаметром – стихотворным размером античной эпической поэзии. В таком ритме написано стихотворение А.В. Прянишникова «Правила чтения»: «Твёрдо запомни, что, прежде чем голос начать в упражненье...» Необычной трактовке этого шестимерного дактиля мы учимся у известного радиодиктора Сергея Вострецова. Интонационная выразительность достигается за счёт восходяще-нисходящей мелодики речи, исключающей равномерные интонационные обороты через равные промежутки времени.

Как правило, анализ эмоциональной окрашенности сопрягается с психологическими наблюдениями над текстом. В этом контексте предлагаемые в наших группах высокохудожественные произведения являются эффективной творческой практикой. Так, в стихотворении Р. Рождественского «Упражнение по фонетике» мы рассматриваем разницу в звучании открытых гласных, тихих глухих согласных и метафорически связываем её с психологическими портретами людей. Есть традиция читать это произведение в большой аудитории Психологического института, имеющей прекрасную акустику и торжественность особой сцены. Через стихотворный текст мы поддерживаем новый жизненный лозунг новой звучащей личности: «Мы – гласные! Мы – правда!»

Логопсихотерапевтические занятия предусматривают процесс коллективного сотворчества, в ходе которого происходит актуализация смыслов культуры и соотнесения себя с ними. В этом плане интересен пример работы над стихотворением Е. Евтушенко «Третий снег», представленный в книге Ю.Б. Некрасовой [2, с. 123–127]. Мы задаём в начале беседы вроде бы простой вопрос: «Какая строчка понравилась?» Затем – диалог в кругу, передача ролевых характеров, сценические этюды. Снег первый – «пластинчатый и хрупкий, и сам собою был смущён», второй – в «решительности упрямой хотел добиться торжества», третий – настоящий, «глубокий, чистый... уверенно-густой». О чём этот текст? О ком?

Традиционно в рамках проведения психотерапевтических бесед мы затрагиваем две важные темы: «Вхождение в роль» и «Публичное выступление».

К теме исполнения новой роли после выхода из заикания автор метода групповой логопсихотерапии Ю.Б. Некрасова обращалась неоднократно. Выпускники её групп передают её напутственные слова: «Если будешь ходить прямо, гордо, то и поникшая душа выпрямит-

ся; нужно привыкнуть к новой речи, к новому жизненному статусу; нужно выбрать новую песню; «песни слагают певцов по своему образцу, и маска прилипнет к лицу» [2]. В рамках ролевого подхода личность мы рассматриваем как совокупность (динамичное сочетание) привычных личностных и социальных ролей, а формирование личности, достижение ею социальной зрелости представляем как освоение ею определённых ролей. Важно обозначить разницу между ролью и маской, проанализировать этапы освоения новой роли (выбор, перспективно или не моё, освоение привычки).

Тему публичного выступления, как правило, логопсихотерапевт проводит в соавторстве с успешным выпускником предыдущих групп. Данная беседа предусматривает разбор как речевых (правила построения текста, стили речи, голосовая подготовка), так и психологических (установки и состояния ведущего, приёмы управления аудиторией) стратегий, способствующих успешному выступлению на сцене. Активное проживание различных моделей публичного выступления на сцене система логопсихотерапии предусматривает всегда.

Занятия активного этапа оканчиваются еженедельными «экзаменами» – своеобразными мини-спектаклями, в которых участвуют и пациенты, и их родители и родственники. Сознательно создаётся ситуация эмоционального стресса с целью формирования адекватного отношения к нему. Делая акцент на речевых победах и достижениях, мы учим в то же время с достоинством воспринимать и неудачи, давать себе право на ошибку: *«Неудачное выступление даёт мне больше, чем удачное; я знаю, куда расти»* (Андрей Б., 21 год). Мы играем спектакли по мотивам пьес Б. Шоу, рассказов А.П. Чехова, А. де Сент-Экзюпери, обращаемся к классикам детской литературы.

Неоднократно мы возвращаемся к системе К.С. Станиславского, к понятиям «подтекст», «настроение», «внутреннее действие». По Станиславскому, в наших театральных коллективах нет исполнителей главных и второстепенных ролей. Так, в постановке сказки А.С. Пушкина «Золотая рыбка» выплывает шесть меняющихся золотых рыбок и оживает шесть различных неводов в соответствии с количеством эпизодов. Играем этот спектакль перед большими и маленькими зрителями.

Доброй традицией стало многолетнее сотрудничество с молодёжными театрами нашего города. Интересен тот факт, что наши выпускники в дальнейшем пробуют свои силы на театральных сценах этих театров. Радостно читать письма: *«Поздравьте! У меня сегодня был первый спектакль. Режиссёр и зрители остались довольны. При сильном желании и трудолюбии возможно всё!»* (Антон К., 28 лет).

Бывшие пациенты становятся главными помощниками в проведении занятий, мастер-классов преподавателя. Выпускники групп выходят на сцену в образе психотерапевта и помогают «снимать» заикание. Они пишут нам такие стихи:

*Стоя на авансцене, я смотрела в зал
Со слегка приподнятою головою.
Я говорила взглядом:
«Я получила то, чего мне не хватало:
И речи мастерство, и гордость, и уверенность в себе!»*
(Юлия Г., 14 лет).

Театр лечит актёра, театр лечит и публику. Проигрывая ситуацию на сцене, человек находит новые пути поведения, которые помогают действовать легче и эффективнее.

Литература

1. Карпова Н.Л. Основы личноcтно направленной логопсихотерапии. 2-е изд-е. – М.: МПСИ, Флинта, 2003.
2. Некрасова Ю.Б. Лечение творчеством / Под ред. Н.Л.Карповой. – М.: Смысл, 2006.
3. Станиславский К.С. Работа актёра над собой. – М.: АСТ, 2017.
4. Щербакова В.В. Помощь Мельпомены, или Театр как терапия // Молодой учёный. 2014. № 3. С. 816–818. URL: <https://moluch.ru/archive/62/9351> (Дата обращения: 06.12.2019).
5. Янченко И.В. Формирование навыков публичного выступления у заикающихся подростков // Вестник Таганрогского гос. пед. инст. Гуманитарные науки. Таганрог: Изд-во ТГПИ, 2011. № 2. С. 124–128.

СЦЕНИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ СЕМЕЙНОЙ ГРУППОВОЙ ЛОГОПСИХОТЕРАПИИ)

Е.С. Шкондина, психолог

Таганрог, Центр развития и коррекции речи И.В. Янченко

Актуальность обсуждаемой в данной статье проблемы обусловлена тем, что в нашем развивающемся обществе, которое характеризуется стремительной технократизацией, ростом социальных, общественных, экономических трудностей, социальной напряжённости, многим тяжело себя чувствовать раскрепощёнными, свободно общаться, управлять своими эмоциями, быть уверенными в себе. Люди испытывают трудности в выражении своих мыслей, настроения. Как следствие, человеку необходимо противостоять всем возникшим жизненным трудностям. При этом он должен сохранить высокую адаптивность, уверенность в себе, стремление к новым достижениям, способность рисковать, а самое главное – свою индивидуальность. Эти компоненты являются составляющими таких понятий, как жизнестойкость и жизнеспособность.

На сегодня существует следующее определение термина жизнеспособности: «Жизнеспособность – это индивидуальная способность человека управлять собственными ресурсами: здоровьем, эмоциональной, мотивационной, когнитивной сферами в контексте социальных, культурных норм и средовых условий» [1, с. 294]. По С. Мадди, «жизнестойкость – это система убеждений о себе, мире, отношениях с ним, которые позволяют человеку выдерживать и эффективно преодолевать стрессовые ситуации» [2, с. 6]. Развитие решающим образом зависит от отношений родителей с ребёнком. В частности, для развития компонента вовлечённости принципиально важны принятие и поддержка, любовь и одобрение со стороны родителей.

Мадди подчеркивает важность выраженности всех трёх компонентов для сохранения здоровья, оптимального уровня работоспособности и активности в стрессогенных условиях [там же]. В одной из последних статей Мадди пишет: «Жизнестойкость формирует мужество признавать (а не отрицать) стресс и мужество пытаться превратить его в преимущество». В свою очередь, жизнеспособность даёт успешную адаптацию, несмотря на риск и бедствия.

Трудности в жизни человека возникают как следствие его многогранного взаимодействия с внешним миром, и человек пытается с ними справиться. Компоненты жизнестойкости и жизнеспособности не являются врождёнными качествами, это система убеждений, которая может развиваться и формироваться в течение всей жизни. Если изменить саму ситуацию нельзя, жизнестойкое совладание принимает форму компенсаторного саморазвития. Человек идёт активным путем, в этом случае он получает гибкость, опыт и вариативность поведения в той или иной жизненной ситуации, растёт личностно, что говорит о его хорошей жизнестойкости и жизнеспособности. В случае совладания с проблемами по пути пассивного действия (инфантильность, стремление плыть по течению) происходит накопле-

ние отрицательного опыта, что ведёт к психологическим травмам, которые потом перерастают в страхи, неврозы. В данном случае мы говорим о низких показателях жизнестойкости и жизнеспособности.

Рассмотренные выше термины связаны с готовностью к творческому освоению человеком природных и социальных обстоятельств, их преобразованию, к жизнетворчеству в сфере собственного существования.

Часто бывает, что хочется переиграть то или иное действие, ситуацию, но... «занавес, сцена сыграна». В отличие от театральной сцены, на которой можно отрепетировать свою роль, уподобляя себя лицу, от имени которого актёр действует, на «сцене жизни» человек играет свою роль и проигрывает реально её в той или иной жизненной ситуации единожды, и репетиций нет. Человек изо дня в день может возвращаться к негативному «эпизоду» своей жизни, пытаясь мысленно проиграть новый сценарий. В большинстве случаев мысленное «проигрывание сценариев» приводит к эмоциональной подавленности. Она, в свою очередь, приводит к зажимам, которые проявляются не только во внутреннем мире, но и в мимике, и в дефектах речи. В этом случае необходима психокоррекция личности и реконструкция её нарушенных отношений. Самому человеку тяжело вырваться из этого порочного круга, снова стать «творцом» своей жизни, поэтому ему необходима психологическая, логопсихотерапевтическая помощь.

Проигрывание человеком различных ролей на сцене является одним из популярных групповых методов психокоррекции. При использовании такого приёма задействуются как вербальные, так и невербальные средства. Таким образом, достигается ключевая цель – через влияние на эмоциональную сферу человека воздействовать на его нарушенные психические механизмы, склонить его к изменению поведения, принятию осознанных личностных решений в целях нормализации его взаимодействия со средой, улучшения социальной адаптации.

Главная идея проигрывания ролей – это перевоплощение, что позволяет внешне (костюм, грим, маска) и внутренне (мысли, эмоции, характер) слиться со своим персонажем. В процессе перевоплощения действия, мысли и чувства находятся в неразрывном единстве. В сценической игре требуется максимальное приближение к реальности. Актёр вживается в своего героя, отражая его внутренний мир. Проживает его жизнь, сопереживает ему, вследствие чего идет внутренняя работа над собой. Включаются такие психофизические процессы, как воля, эмоции, память, воображение, способность к общению, эмоциональная память, чувство ритма, техника речи, пластика.

Психолог, логопед, логопсихотерапевт опираются на драматерапию как на метод групповой психокоррекционной работы, при этом участники не обязательно должны обладать актёрским мастерством. Актёр драматерапии получает возможность ощутить себя творцом за счёт проработки образов героев, их действий, характера, множества вариантов межличностных отношений. Это ощущение контроля и в то же время свободы способно развить в человеке, находящемся в разладе с окружающим миром и прежде всего с собой, уверенность в себе, раскрепощённость, желание действовать, понимать многогранность и вариативность поведения в различных ситуациях. Это тесное взаимодействие людей с их поступками и влиянием друг на друга. Драматерапия включает в себя различные компоненты социального опыта, событий, позволяет сфокусироваться на том, как люди вместе соприкасаются, это групповое занятие, которое предполагает наличие актёров и зрителей, которые образуют единую группу, переживающую определённый опыт, тот или иной фрагмент жизни.

В системе семейной групповой логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой – Н.Л. Карповой драматерапия используется как один из методов психокоррекционной работы над речевым дефектом – заиканием. Логопсихотерапия – это разновидность логопсихотерапии, направленная на восстановление нарушенного речевого общения, она предполагает участие в работе группы родителей и родственников заикающихся детей, подростков и взрослых [4, с.112]. Многолетний опыт работы показывает, что ведущими факторами, способствующими преодолению заикания у детей и взрослых, являются:

- включение всех членов семей в процесс социальной реабилитации на всех этапах работы как равноправных и активных участников;
- создание в группе особого взросло-детского пространства, которое объединяет всех участников для эмоционального соучастия и сотворчества;
- обеспечение во всех видах групповой работы диалогического общения;
- организация межличностного взаимодействия взрослых и детей, позволяющая каждому изучать стиль общения свой и партнёра, разнообразить репертуар общения с разными членами семьи, накапливать разносторонний коммуникативный опыт [там же, с. 101].

Данные факторы не только расширяют возможности работы с дефектом пациента, но и дают вероятность проработки и положительного изменения паттернов поведения родителей и детей, в результате чего возможно изменение компонентов жизнестойкости и жизнеспособности.

Основываясь на предположении о том, что драматерапия в процессе работы в группах логопсихотерапии как метод динамики речевых и психических характеристик повлечёт изменения компонентов жизнестойкости и жизнеспособности, мы проводили диагностику этих показателей до и после работы с этими группами. Были обследованы участники групп в Таганроге в июле и августе 2019 г. на базе Центра развития и коррекции речи И.В. Янченко.

Проводилось тестирование среди родителей и взрослых пациентов в двух группах с последующим анализом тестов и отзывов участников после проведённой работы. Возраст 16 участников на момент обследования был от 16 до 48 лет. Им были предложены тест «Жизнестойкость» в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой, тест «Жизнеспособность» Е.А. Рыльской. После обработки тестов мы получили следующие результаты (в данной статье приводится их краткий анализ):

- по тесту «Жизнестойкость»: до прохождения работы в группе – 86 баллов (средние показатели), после групповой работы показатель равен 93 баллам (средние показатели), что говорит о положительной тенденции к росту в среднем по группе;
- по тесту «Жизнеспособность»: до работы в группе сфера I (индивидуальные характеристики) – 41 балл, сфера II (семейная поддержка) – 30, сфера III (контекст) – 40; после групповой работы сфера I – 42 балла, сфера II – 30, сфера III – 45. По результатам виден положительный рост в сфере III, небольшой рост в сфере I.

Представим некоторые отзывы участников группы, написанные после выступлений:

«...Выйти в круг станцевать было несложно. Я чувствовал, что мы единое целое, мы плывём в одной лодке, никто и не подумает смеяться надо мной и тыкать пальцем. Выйти не было страшно, это стало привычно. ...И они [участники группы] тоже волновались! Видимо, нащупали у Вовы живое. Он не вёл себя так, когда мы по очереди выходили в круг ранее. Значит, у него что-то есть сокровенное в душе, и именно туда сегодня и попали. Он заплакал. Так, что даже Никиту зацепило. Но ведь это здорово. Это настоящие, неподдельные эмоции.

Если что-то в душе у него вызывает такие эмоции – значит, он сможет использовать свои внутренние страхи в дальнейшем, сможет превратить их в силу и вдохновение, если захочет и поработает над этим» (Дмитрий П., 27 лет).

«Понравилось выступать на сцене, это была моя первая главная роль. Встревожила весть о том, что в очень скором времени будет экзамен. А встревожила потому, что я понятия не имею, что мы будем играть на сцене. Но я себя успокаиваю тем, что и не такие испытания были на моём пути и я их проходил, поэтому надеюсь, что мы справимся с этой задачей» (Даниил М., 16 лет).

В этих отзывах мы видим удовольствие от проделанной работы, радость за себя и своих товарищей, уверенность в себе и готовность работать, несмотря на трудности и испытания, которые возникают на выбранном пути. Также из приведённых отзывов участников можно сделать вывод о намеченных положительных тенденциях в изменении их психического состояния, что находит своё отражение в улучшении показателей жизнеспособности и жизнестойкости. Каждое выступление участников – это определённая веха, которая отмечает следующую ступеньку новых достижений и побед.

Данную статью хотелось бы завершить такими словами: «Жизнеспособный человек – это человек-творец, превращающий умение жить в искусство, которому нужно учиться».

Литература

1. Махнач А.В., Лактионова А.И. Жизнеспособность подростка: понятие и концепция // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. Ред. Л.Г. Журавлёв. – М.: ИП РАН, 2007.
2. Леонтьев Д.А. Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006.
3. Сибирский психологический журнал. 2009. № 31.
4. Кругликова А.Ю. Семейная групповая логопсихотерапия: учебное пособие / Под ред. Н.Л. Карповой. – СПб, 2017.

ПРОЕКТ «ИЩЕМ СТРАТЕГИЮ РАЗРЕШЕНИЯ СПОРОВ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ В КНИГАХ ДЛЯ МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК»

Е.А. Соколова, учитель-логопед
Самара, МБОУ «СОШ № 167»

Деятельность учителя-логопеда в школе требует решения вопросов, связанных с разработкой программ по преодолению у школьников трудностей по русскому языку, включающих в себя технологии, средства и формы коррекции нарушений письма. Рассматриваемые нами трудности в обучении русскому языку и сопутствующие им негативные специфические нарушения личностного развития требуют комплексной системы коррекции.

На современном этапе методологической основой образования является системно-деятельностный подход. В соответствии с этим развитие и коррекция письменной речи школьников должны осуществляться в контексте основных положений теории деятельности. Я.О. Микфельд отмечает невозможность функционирования письменной речи вне других видов деятельности, взаимосвязанных с ней: эпистолярной, словесного творчества, научно-исследовательской, мнестической, деятельностью управления [3, с. 8], а значит, важным становится поиск новых форм организации занятий со школьниками с нарушениями письменной речи.

В комплексном решении проблем организации коррекционно-образовательного процесса нам помогает опыт системы семейной групповой логопсихотерапии (СГЛПТ) Ю.Б. Некрасовой – Н.Л. Карповой [1, 2], основанный на методе групповой логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой [4]. Данная система, направленная на восстановление нарушенного речевого общения, рассматривается нами как эффективная модель организации коррекционно-развивающей помощи учащимся с нарушениями коммуникативно-речевой деятельности, в том числе и коррекции письменно-речевых трудностей. Такой процесс мы можем назвать логопсихокоррекционным.

При проектировании коррекционно-развивающих программ и проектов для учащихся с трудностями обучения русскому языку мы обратились к принципам и методам системы СГЛПТ, которые рассматриваются нами применимо не к процессу социореабилитации, а к организации коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками, испытывающими трудности в обучении русскому языку. Так, нами была разработана и реализована на практике программа внеурочной деятельности социального направления «Общество грамотеев». Данная программа дополняет существующие программы коррекции письменной речи, реализуемые учителем-логопедом на школьном логопункте в течение учебного года, а также индивидуальные коррекционные программы для младших школьников с трудностями усвоения чтения и письма, разрабатываемые учителями начальных классов. Программа реализуется в 4 этапа в течение учебного года, однако I и II этапы программы проходят одновременно:

I. Этап разработки и реализации групповых проектов, направленных на изучение русского языка.

II. Этап разработки и реализации индивидуальных исследовательских проектов, связанных с изучением русского языка.

III. Подготовительный этап к активной семейной групповой логопсихокоррекции.

IV. Этап активной семейной групповой логопсихокоррекции.

Участниками программы являются не только учащиеся, но и члены их семей, поскольку доказана роль семьи в возникновении трудностей обучения у школьников и необходимость вовлечения родителей в коррекционный процесс для оказания помощи своему ребёнку.

В данной статье мы рассмотрим один из проектов первого этапа реализации программы «Общество грамотеев» – «Ищем стратегию разрешения споров детей и взрослых в книгах для мальчиков и девочек» (по произведениям Френсис Элизы Бернетт «Маленький лорд Фаунтлерой» и Элинон Портер «Поллианна»). Проект был создан с учётом принципов СГЛПТ и на основе метода библиотерапии. Литературный персонаж Поллианна является ведущим в работе групп СГЛПТ, обеспечивающим позитивный настрой на общение, поэтому выбор данного произведения для логопсихокоррекции письменных нарушений у школьников был очевиден. Однако учащиеся сразу заметили на абзаце книги указание «Книги для девочек», поэтому нами был введён новый персонаж – маленький лорд Фаунтлерой из «Книги для мальчиков». Мы ввели «строгое правило»: девочки читают «Поллианну», а мальчики – «Маленького лорда Фаунтлероя». Несмотря на это, обычно к финальной игре в классе оказываются прочитанными оба произведения.

В ходе мероприятия учащиеся с трудностями обучения русскому языку рассказывают одноклассникам об особенностях «игры в радость» у Поллианны и «этикетных выражениях» у маленького лорда Фаунтлероя.

Финальной частью проекта становится состязание команд «Товарищи лорда Цедрика» и «Подруги Поллианны», где используются элементы театрализации. Здесь обязательно участвуют родители, которые разыгрывают, как правило, 3 сценки: «Не хочу переписывать вырванный листок», «Учитель ко мне придирается», «Кто-то всё время за меня отвечает, не даёт подумать». Сначала результатом каждой сценки является конфликт. Однако участники детских команд должны подобрать и записать в виде нового диалога такой ответ для ребёнка из сценки, чтобы спор разрешился или не возник вовсе. При этом мальчики должны использовать этикетные выражения, как у маленького лорда, а девочки – приёмы «игры в радость», как у Поллианны. Затем родители разыгрывают сценки повторно, воспроизводя реплики, предложенные детьми.

Описываемый нами проект представляет собой знакомство школьников с важными составляющими любой театрализованной сценки – репликами, что не является случайностью. Второй и третий годы обучения в школе – сензитивные для становления адресованной завершённой речи, что делает актуальной работу с письменным высказыванием. В словаре лингвистических терминов реплика в диалогической речи – это каждое отдельное высказывание лиц, принимающих участие в диалоге [5]. То есть реплика персонажа художественного произведения и есть письменное высказывание. Участие в проекте позволяет учащимся в игровой и состязательной форме проанализировать, составить и увидеть «со стороны» большое количество разнообразных письменных высказываний, эталонами которых, с точки зрения предотвращения конфликтов и ссор, являются реплики лорда Цедрика и Поллианны. Также

важно заметить, что родители, зачитывая новые реплики при повторном воспроизведении сценок, стремились придать репликам более грамотное грамматическое оформление, что всегда замечалось и принималось детьми.

Для решения методических вопросов в педагогическом коллективе в качестве иллюстрации к интерактивной игре на основе методов библиопсихологии по проекту предлагается сценарий данного мероприятия. Цель мероприятия: дать возможность учащимся получить опыт разрешения споров и конфликтов с помощью литературных сюжетов. Вводными к игре становятся слова ведущего: «Споры и конфликты – это постоянные спутники личностного общения людей, живущих в современном обществе. В основном, для их разрешения используются стратегии дипломатии или психологии. Эти стратегии представлены в произведениях для подростков – Э. Портер “Поллианна”, феномен, которой рассматривается в психологии счастья, и “Маленький лорд Фаунтлерой”. Мы предлагаем мальчикам и девочкам представить две позиции и в форме конкурса доказать, чья наиболее актуальна и востребована сейчас». Также проводится видеозаписать мероприятия, которая затем предлагается детям для обсуждения и просмотра дома с родителями.

Предложенный проект, созданный на основе опыта групп семейной логопсихотерапии с использованием такой важной составляющей любого спектакля, как реплика, позволил сделать письменные высказывания школьников-участников проекта более содержательными и грамматически правильными.

Литература

1. Карпова Н.Л. Мотивационный аспект самосознания заикающихся пациентов в процессе социореабилитации // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 3.
2. Карпова Н.Л. Основы личностно ориентированной логопсихотерапии. Учебное пособие. – М., 1997.
3. Микфельд Я.О. Анализ трудностей формирования письменной речи младших школьников. // Практическая психология. 2005. № 2 (13).
4. Некрасова Ю.Б. Лечение творчеством / Под ред. Н.Л. Карповой. – М.: Смысл, 2006.
5. URL: <http://www.textologia.ru/slovari/lingvisticheskieermyny/replika/?q=486&n=1544>
(Дата обращения: 13.10.2019)

ПОСТАНОВКА ПОВЕСТИ-ПРИТЧИ Р. БАХА «ЧАЙКА ПО ИМЕНИ ДЖОНАТАН ЛИВИНГСТОН» В ЛОГОПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ ГРУППЕ

А.А. Дементьева, аспирантка

Краснодар, Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина

Театральное искусство соединяет в себе творчество, креативность и свободу самовыражения. Театральные постановки помогают раскрыться человеку, примерить на себя и перенять положительные качества героев, формируя основы личности. Именно в форме театральных постановок проходят выпускные экзамены групп семейной групповой логопсихотерапии, на которых участники демонстрируют свои итоговые успехи в овладении полным стилем произношения.

Участники-«дети» (те, кто пришёл лечиться от заикания) группы «Москва – 2019» к выпускному экзамену подготовили инсценировку повести-притчи Р. Баха «Чайка по имени Джонатан Ливингстон». Это произведение выбрано не случайно. Оно входит в список библиотерапевтических произведений, предложенных участникам семейной групповой логопсихотерапии для прочтения и последующего написания отзыва перед контрольно-поддерживающим этапом. Следует отметить, что, помимо индивидуального ознакомления с произведением, участники группы «Москва – 2019» обсуждали повесть-притчу в форме групповой библиотерапии. Поэтому участники сразу поддерживали выбор произведения и активно включились в репетиционный процесс.

Была поставлена задача точно и убедительно передать заложенный в произведении смысл и в то же время раскрыть индивидуальность каждого «ребёнка» посредством использования образов и сюжетных линий.

Основная идея инсценировки: Чайка живёт в каждом из «детей». Поэтому особенностью постановки является переходящая главная роль. На сцене каждый «ребёнок» по очереди перевоплощается в чайку по имени Джонатан Ливингстон.

Вопрос актёрского перевоплощения с точки зрения внешнего образа был решён при помощи костюмов. Так, все актёры одеты в одной цветовой гамме – серо-чёрные цвета. Эти цвета в постановке символизируют простоту, рутину, зависимость, консервативность. Обозначение актёра, играющего роль чайки Джонатана в конкретный момент, происходило путём передачи атрибута костюма – белого платка. Белый цвет стал символом света, мечты, творчества, свободы.

В основе инсценировки – текст из произведения Р. Баха «Чайка по имени Джонатан Ливингстон». В постановке переплетаются слова автора, Джонатана, его родителей, чаек из Стаи, Флетчера. Однако в качестве отдельного героя выделена только роль чайки Джонатана, для неё выбраны лишь некоторые его слова и мысли. Другие роли не распределены, актёры предстают перед зрителем то в образе чаек из Стаи, то в образе собственных мыслей Джонатана, то его учеников.

В постановке отсутствуют длинные монологи или диалоги. Текст равномерно распределён между актёрами таким образом, что большинство фраз поочерёдно, в строгой последовательности произносится каждым из них, а часть – совместно всеми актёрами, как синхронно, так и хаотично. Все произносимые фразы короткие, как правило, это одно-два предложения. Благодаря такому решению в каждом действии играют сразу все актёры, создаётся ощущение непрерывности и динамичности происходящего на сцене.

Инсценировка повести-притчи Р. Баха «Чайка по имени Джонатан Ливингстон» включает в себя десять действий, разных по содержанию, эмоциональной окраске, мизансценам, телодвижениям и выразительности голоса актёров. Действия спектакля быстро сменяют друг друга и создают целостное представление.

Сюжетная линия соответствует структуре произведения. Выделим наиболее важные детали-символы, которые нашли отражение в инсценировке. Этими символами являются Чайка, Стая, полёт, падение, прорыв, безграничность возможностей, любовь.

Чайка символизирует самих «детей», каждый из которых является уникальным, отличается как по возрасту, так и по индивидуально-личностным характеристикам, но в то же время все объединены общей целью – говорить хорошо, красиво и свободно. Стая представляет собой общество.

Полёт является символом самой речи. Тренировки полёта – работа над речью. Следует отметить, что взлёты неразрывно связаны с падениями, и наоборот. Это подчёркивает волнообразный характер лечения. Открытие Джонатаном новых возможностей полёта с помощью коротких крыльев, как у сокола, символизирует овладение полным стилем произношения, позволяющим говорить как оратор.

Ключевым символом в спектакле является фраза «Наши возможности безграничны», которая говорит о неисчерпаемом потенциале, заложенном в каждом человеке, и о возможности использования этого потенциала для достижения целей.

Завершается постановка словами: «Мы должны тренироваться и видеть истинно добрую Чайку в каждой из этих птиц и помочь им увидеть ту же Чайку в них самих. Вот что мы называем любовью». В этом действии показано осознание любви к людям, желание им помогать, вдохновлять и видеть в себе и других лучшие качества и развивать их. Чайка живёт в каждом из актёров, стоящих на сцене, в каждом зрителе, и наша задача – найти эту Чайку в другом человеке и в себе, полюбить и вдохновлять себя и своё окружение на совершенный труд.

Особое внимание в инсценировке повести-притчи уделено пластическим решениям. С помощью пластики раскрывается образ героев и содержание произведения.

В движениях заложено определённое послание. Например, Стая представляет собой сутливую толпу жадных и завистливых чаек, существующих по строгим правилам и борющихся за выживание. Поэтому их движения резкие, отрывистые и сутливые. Руки-крылья сложены за спиной, такое положение подчёркивает, что они не стремятся летать. Взгляд беглый, избегающий и не задерживающийся долго на одной точке, переключаясь с одного объекта на другой, говорит об отсутствии смысла, точно установленной цели жизни. Напротив, движения чайки Джонатана широкие, плавные, «парящие»: руки-крылья расправлены, что создает ощущение полёта, взгляд устремлен вперёд, к зрителю. Такие движения демонстрируют уверенность в себе, целеустремлённость.

Верно отобразить различный характер движения может только хорошо тренированное тело, раскрепощённое, свободное от мышечных зажимов. Достижению состояния освобо-

дения от излишнего мышечного напряжения во время игры «детям» помогли групповые занятия. Одно из центральных мест в системе семейной групповой логопсихотерапии занимает кинезиотерапия, или лечение движением. В инсценировке повести-притчи включены несколько элементов из групповой кинезиотерапии. Например, чтобы показать момент наивысшего напряжения и сосредоточения в полёте, использовалось упражнение на равновесие – «Ласточка». Однако характерные узнаваемые элементы методики не были включены в постановку, чтобы не смещать внимание зрителя с содержания произведения.

Спектакль во многом зависит от того, насколько точно, логично и последовательно актёры выполняют рисунок роли и мизансцены. На протяжении всего представления, передвижения на сцене являлись продолжением эмоционального состояния героев. Проходки, позы на фоне произносимого текста, использование пластики способствовали большей убедительности речи.

Основным рисунком мизансцены, отражающим готовность к полёту или сам полёт, являлся клин, направленный острием на зрителя. Такое расположение актёров в пространстве сцены ассоциируется с перелётом птиц, а также олицетворяет сосредоточение, концентрацию, стремление вперёд, и в то же время сопряжено с протестом и опасностью.

Другая фигура мизансцены – круг, который в инсценировке имел различное значение. Например, в сцене тренировки полёта актёры, бегая по кругу, демонстрировали непрерывный цикл работы, что подчёркивает, что достижение цели требует огромных усилий. Другой круг был представлен в сцене, когда чайка Джонатан сделал открытие («короткие крылья»). В центре круга один человек – чайка Джонатан, вокруг него его мысли. У всех актёров одинаковое положение рук, взгляд направлен в одну сторону – на зрителя. Такое расположение олицетворяет единство, взаимодействие и слаженность, и одновременно ясность, свет, озарение. И совсем иной «круг позора». В центре круга по-прежнему один человек, но другие актёры, изображающие Стаю, не сопряжены с ним. Сначала их взгляд направлен в центр круга, а потом Стая отворачивается от него. Такое положение символизирует живой занавес, молчание, отвержение.

Линия как фигура мизансцены также использовалась в инсценировке для демонстрации стабильности. Например, постепенный набор высоты полёта был показан путём выстраивания в вертикальную линию, неизменчивость взглядов Стаи отражена в классическом рисунке двух горизонтальных линий.

Специфика сцены Малой аудитории ПИ РАО позволила задействовать в спектакле два уровня: непосредственно сцена на возвышении и пространство перед сценой. Так, в одном из действий, расположив Стаю на сцене, а чайку Джонатана – внизу перед сценой, удалось достичь эффекта противостояния, конфликта интересов.

В постановке переплетались как статические, так и динамические сцены. Статические сцены словно останавливали мгновение, отражая размышления главного героя. Например, сцены, показывающие внутренний разговор героя с самим собой. Тогда как динамические сцены использовались для демонстрации процесса, активного действия. Например, набор высоты чайкой Джонатаном во время полёта был показан так: актёры по очереди выбегали на сцену, перекрывая друг друга и образуя вертикальную линию. Нарастание линии создавало эффект увеличения скорости. Такой же эффект преследовался и в приёме бега по кругу. Усилению выразительности в этих сценах способствовало и постепенное нарастание громкости голоса.

В некоторых случаях движения являлись логическим завершением какого-либо действия. Например, неудачи чайки Джонатана во время тренировок. Причём интенсивность пластики актёров зависела от степени внутренних переживаний героя. Так, в первый раз, когда чайка Джонатан не обращает внимание на неудачи и продолжает тренироваться, падение показано путем опускания на колени. В другой раз, когда неудача побудила Джонатана оставить идею полёта, актёры падали на пол. И далее действия переносились на уровень партера, показывая этим отчаяние и разочарование героя. Точка в принятии решения отказа от полёта была показана путём поочерёдного покидания сцены актёрами.

Для точной организации своих движений в сценическом пространстве актёрам нужно быть сосредоточенными на себе, но в то же время держать в фокусе внимания всё сценическое пространство и своих партнёров. Достижение этой непростой задачи стало возможным благодаря сплочённости «детей». В группе создана атмосфера доброты, взаимоподдержки, взаимоуважения. Участники учатся слышать друг друга, сопереживать, поддерживать, помогать. Эти качества во многом способствовали слаженности работы и на выпускном экзамене, участники смогли быть внимательными к изменениям, происходящим на сцене, и быстро на них реагировать.

Подготовка к спектаклю осуществлялась в процессе текущей работы группы и небольшой репетиции перед экзаменом. Подготовка к выступлению – это процесс сотворчества: «дети» активно вносили изменения в сценарий, предлагали дополнения. Так, было найдено необычное решение игры со светом на сцене, предложено включение отдельных элементов движений в постановку, замены формулировок текста сценария и т. д.

На выпускном экзамене все «дети» показали высокий уровень игры на сцене, уверенно держались перед публикой, справлялись с возникающими трудностями. Каждый «ребёнок» раскрылся в образе Чайки, у каждого была своя Чайка, но все гармонично слились в целостном образе.

ИНСЦЕНИРОВКА ПОВЕСТИ-ПРИТЧИ Р. БАХА «ЧАЙКА ПО ИМЕНИ ДЖОНАТАН ЛИВИНГСТОН»

А.А. Дементьева, аспирантка

Краснодар, КубГАУ им. И.Т. Трубилина

Действующие лица: 7 Чаек (в том числе Чайка Джонатан, его мысли, ученики, авторы).

Комментарий: последовательность ролей строго не закреплена за каждым актёром, роли могут быть распределены в произвольном порядке.

Чайка по имени Джонатан Ливингстон: уверенный в себе, целеустремлённый, мечтающий. Его движения широкие, плавные, «парящие».

Чайки Стаи: жадные и завистливые, существующие по строгим правилам и борющиеся за выживание. Их движения резкие, отрывистые и суетливые.

Мысли Джонатана, ученики, авторы: сопряжены в характерах и движениях с Чайкой по имени Джонатан Ливингстон.

Костюмы: свободная одежда серо-чёрных оттенков. Атрибут для обозначения актёра, играющего роль чайки Джонатана в конкретный момент, – большой белый платок на плечах.

I действие

Начало

(На сцене никого нет. Автор начинает говорить за кулисами.)

На фоне музыка: шум разбивающихся о берег моря волн и крики чаек.)

АВТОР 1 (ЧАЙКА 1): Настало утро, и золотые блики молодого солнца заплесали на едва заметных волнах спокойного моря.

(Чайки по очереди появляются на сцене в хаотичном рисунке. Кто-то садится, кто-то остается стоять. Руки-крылья сложены за спиной. Положение головы резко меняется. Взгляд беглый, не задерживающийся долго на одной точке, переключается с одного объекта на другой.)

АВТОР 2 (ЧАЙКА 2): В миле от берега с рыболовного судна забросили сети с приманкой, весть об этом мгновенно донеслась до Стаи, ожидавшей завтрака, и вот уже тысяча чаек слетелась к судну, чтобы хитростью или силой добыть крохи пищи. Ещё один хлопотливый день вступил в свои права.

(Чайки начинают хлопать руками-крыльями, создавая шум и суету.)

ВСЕ ВСЕСТЕ (хаотично): Дай, дай... дай.

(Появляется Чайка Джонатан и, проходя между чайками, выходит вперёд, на авансцену.)

ЧАЙКА ДЖОНАТАН (ЧАЙКА 3): Но вдали от всех, вдали от рыболовного судна и от берега в полном одиночестве совершала свои тренировочные полёты...

ВСЕ ВМЕСТЕ (синхронно): Чайка по имени Джонатан Ливингстон!

(Чайки 2, 3, 7 уходят со сцены. Чайка 3 передаёт белый платок Чайке 6.)

II действие

Знакомство

(Мизансцена: фигура ромба, впереди Чайка Джонатан.

Все, кроме Чайки Джонатана, стоят спиной к зрителю, руки опущены.)

ЧАЙКА 4 (МЫСЛЬ) *(поворачивается к зрителю лицом, руки принимают положение расправленных в сторону крыльев):* Одно-единственное желание: задержать дыхание, и чуть... чуть-чуть... на один дюйм... увеличил изгиб крыльев.

ЧАЙКА 1 (АВТОР) *(поворачивается к зрителю лицом, руки принимают положение расправленных в сторону крыльев):* Большинство чаек не стремится узнать о полёте ничего, кроме самого необходимого: как долететь от берега до пищи и вернуться назад.

ЧАЙКА 5 (АВТОР) *(поворачивается к зрителю лицом, руки принимают положение расправленных в сторону крыльев):* Для большинства чаек главное – еда, а не полёт.

ЧАЙКА ДЖОНАТАН (ЧАЙКА 6): Больше всего на свете Джонатан Ливингстон любил летать.

(Все Чайки уходят со сцены.)

III действие

Полёт

(На сцене никого нет. Чайки выстраиваются в мизансцену: вертикальная линия. Громкость голоса постепенно увеличивается.)

ЧАЙКА 2 (АВТОР) *(Выбегая на сцену, становится по центру):* Поднявшись на тысячу футов над морем, он бросился в пике, изо всех сил махая крыльями.

ЧАЙКА 3 (АВТОР) *(Выбегая на сцену, становится перед предыдущей Чайкой, перекрывая её и образуя вертикальную линию):* И тут он понял, почему чайки пикируют, сложив крылья.

ЧАЙКА 7 (АВТОР) *(Выбегая на сцену, становится перед предыдущей Чайкой, перекрывая её и образуя вертикальную линию):* Всего через шесть секунд он уже летел со скоростью семьдесят миль в час.

ЧАЙКА 4 (АВТОР) *(Выбегая на сцену, становится перед предыдущей Чайкой, перекрывая её и образуя вертикальную линию):* Со скоростью, при которой крыло в момент взмаха теряет устойчивость.

ЧАЙКА 5 (АВТОР) *(Выбегая на сцену, становится перед предыдущей Чайкой, перекрывая её и образуя вертикальную линию):* Раз за разом одно и то же.

ЧАЙКА 6 (АВТОР) *(Выбегая на сцену, становится перед предыдущей Чайкой, перекрывая её и образуя вертикальную линию):* Но, несмотря на все старания, взмах вверх не удавался.

ЧАЙКА 1 (АВТОР) *(Выбегая на сцену, становится перед предыдущей Чайкой, перекрывая её и образуя вертикальную линию):* Как только скорость превышала семьдесят миль в час, он обращался в неуправляемый поток взъерошенных перьев и камнем летел в воду.

(Все Чайки садятся вниз на одно колено.)

IV действие

Противостояние

(Чайка 6 передаёт белый платок Чайке 5.)

Мизансцена: две горизонтальные линии, не перекрывающие друг друга.

Чайка Джонатан находится внизу перед сценой (не обязательно).

Движения Чаек аналогичны движениям первого действия.)

ЧАЙКА 2: Почему ты не можешь вести себя как все?

ЧАЙКА 7: Почему ты не предоставишь полёты над водой пеликанам и альбатросам?

ЧАЙКА 3: Почему ты ничего не ешь? От тебя остались перья да кости.

ЧАЙКА ДЖОНАТАН (ЧАЙКА 5): Ну и пусть от меня остались перья да кости. Я хочу знать, что я могу делать в воздухе, а чего не могу. Я просто хочу знать.

ЧАЙКА 1: Послушай-ка, Джонатан, зима не за горами.

ЧАЙКА 3: Рыболовные суда будут появляться всё реже.

ЧАЙКА 7: А рыба, которая теперь плавает на поверхности, уйдёт в глубину.

ЧАЙКА 4: Полёты – это, конечно, очень хорошо, но одними полётами сыт не будешь.

ЧАЙКА 2: Не забывай, что ты летаешь ради того, чтобы есть.

ЧАЙКА ДЖОНАТАН (ЧАЙКА 5): Какая бессмыслица, я мог бы потратить всё это время на то, чтобы учиться летать. Мне нужно узнать ещё так много!

V действие

Новые попытки

(Чайка Джонатан выходит вперёд, на авансцену, забирая белый платок у Чайки 5)

ЧАЙКА ДЖОНАТАН (ЧАЙКА 6): Всё дело в том, что при больших скоростях нужно удерживать раскрытые крылья в одном положении – махать, пока скорость не достигнет пятидесяти миль в час, а потом...

ВСЕ ВМЕСТЕ (синхронно): Держать.

(Переход в мизансцену: клин, направленный острием на зрителя.)

Впереди Чайка Джонатан.

Все Чайки делают упражнение «Ласточка».)

ЧАЙКА 4 (АВТОР) (опуская ногу в устойчивое положение): Это потребовало невероятного напряжения. Но он добился своего.

ЧАЙКА 1 (АВТОР) (опуская ногу в устойчивое положение): Десять секунд он мчался неуловимой тенью со скоростью девяносто миль в час.

ЧАЙКА 3 (АВТОР) (опуская ногу в устойчивое положение): Джонатан установил мировой рекорд скоростного полёта для чаек!

ЧАЙКА 2 (АВТОР) (опуская ногу в устойчивое положение): Но как только он попытался выйти из пике...

ЧАЙКА 7 (АВТОР) (опуская ногу в устойчивое положение): Как только он слегка изменил положение крыльев...

ЧАЙКА 6 (АВТОР) (опуская ногу в устойчивое положение): Его подхватил тот же...

ВСЕ ВМЕСТЕ (синхронно): Безжалостный неумолимый вихрь.

(Все Чайки делают вращения и падают на пол.)

VI действие

Размышления

(Мизансцена: Чайки лежат на полу в хаотичном порядке.

Чайка 6 передает белый платок Чайке 7.)

ЧАЙКА 7 (АВТОР) *(приподнимаясь, сидит)*: Джонатан не выдержал и рухнул на твёрдую, как камень, воду.

ЧАЙКА 3 (АВТОР) *(приподнимаясь, сидит)*: Когда он пришёл в себя, была уже ночь.

ЧАЙКА 2 (АВТОР) *(приподнимаясь, сидит)*: Он плыл в лунном свете по глади океана.

ЧАЙКА 6 (АВТОР) *(приподнимаясь, сидит)*: Изодранные крылья были налиты свинцом.

ЧАЙКА 1 (АВТОР) *(приподнимаясь, сидит)*: Но бремя неудачи легло на его спину ещё более тяжким грузом.

ЧАЙКА 3 (МЫСЛЬ): На дно.

(Все сидящие Чайки опускаются обратно на пол.)

ЧАЙКА 3 (МЫСЛЬ): И тогда, наконец, всё будет кончено.

ЧАЙКА ДЖОНАТАН (ЧАЙКА 7): У меня нет выхода. Я чайка. Я могу только то, что могу.

ЧАЙКА 2 (МЫСЛЬ) *(встаёт прямо, взгляд на зрителя)*: Родись я, чтобы узнать так много о полётах, у меня была бы не голова, а вычислительная машина *(уходит со сцены)*.

ЧАЙКА 3 (МЫСЛЬ) *(встаёт прямо, взгляд на зрителя)*: Родись я для скоростных полётов, у меня были бы короткие крылья, как у сокола *(уходит со сцены)*.

ЧАЙКА 1 (МЫСЛЬ) *(встаёт прямо, взгляд на зрителя)*: Мой отец прав. Я должен забыть об этом безумии *(уходит со сцены)*.

ЧАЙКА 4 (МЫСЛЬ) *(встаёт прямо, взгляд на зрителя)*: Я должен вернуться домой, к своей Стае *(уходит со сцены)*.

ЧАЙКА 5 (МЫСЛЬ) *(встаёт прямо, взгляд на зрителя)*: И довольствоваться тем, что я такой, какой есть, – жалкая, слабая чайка *(уходит со сцены)*.

ЧАЙКА (МЫСЛЬ) *(встаёт прямо, взгляд на зрителя)*: Отныне я не буду ничем отличаться от других. Так будет лучше для всех нас *(уходит со сцены)*.

ЧАЙКА ДЖОНАТАН (ЧАЙКА 7) *(встаёт прямо, выходит вперёд, на авансцену)*: Я отказался от жизни, отказался от всего, чему научился. Я такая же чайка, как все остальные, и я буду летать так, как летают чайки *(уходит со сцены, передаёт белый платок Чайке 2)*.

VII действие

Прорыв

(Мизансцена: круг, в центре стоит Чайка Джонатан, вокруг сидят его мысли.

Руки у всех расправлены в сторону как крылья, взгляд направлен на зрителя.)

ЧАЙКА 6 (МЫСЛЬ): Темнота! Чайки никогда не летают в темноте!

ЧАЙКА 7 (МЫСЛЬ): Спустиись! Чайки никогда не летают в темноте.

ЧАЙКА 3 (МЫСЛЬ): Родись ты, чтобы летать в темноте, у тебя были бы глаза совы!

ЧАЙКА 1 (МЫСЛЬ): У тебя была бы не голова, а вычислительная машина!

ЧАЙКА 5 (МЫСЛЬ): У тебя были бы короткие крылья сокола!

ЧАЙКА ДЖОНАТАН (ЧАЙКА 2): Короткие крылья. Короткие крылья сокола! Вот в чём разгадка! Какой же я глупый! Всё, что мне нужно, – это крошечное, совсем маленькое крыло;

всё, что мне нужно, – это почти полностью сложить крылья и во время полёта двигать одними только кончиками. Короткие крылья!

ЧАЙКА 4 (АВТОР) (*встаёт, начинает бег*): Ветер оглушительно ревел у него над головой.

(Все Чайки встают и начинают бег по кругу, постепенно увеличивая скорость движения и громкость голоса.)

ЧАЙКА 6 (МЫСЛЬ): Семьдесят миль в час.

ЧАЙКА 3 (МЫСЛЬ): Девяносто.

ЧАЙКА 5 (МЫСЛЬ): Сто двадцать.

ЧАЙКА 1 (МЫСЛЬ): Ещё быстрее!

ЧАЙКА 7 (МЫСЛЬ): Сто сорок миль в час! Не теряя управления!

(Все Чайки останавливаются в хаотичном рисунке.)

ЧАЙКА 6 (АВТОР): Благие намерения позабыты, унесены стремительным, ураганным ветром.

ЧАЙКА 3 (АВТОР): Но он не чувствовал угрызений совести, нарушив обещание, которое только что дал самому себе.

ЧАЙКА 5 (АВТОР): Такие обещания связывают чаек, удел которых – заурядность.

ЧАЙКА 1 (АВТОР): Для того, кто стремится к знанию и однажды достиг совершенства, они не имеют значения.

VIII действие

Изгнание

(Мизансцена: круг, в центре стоит Чайка Джонатан, вокруг – чайки из Стаи. Взгляд чаек направлен на Чайку Джонатана. Чайка 2 передаёт белый платок Чайке 4.)

ЧАЙКА 7: Джонатан Ливингстон, ты покрыл себя позором перед лицом твоих соплеменников.

ЧАЙКА ДЖОНАТАН (ЧАЙКА 4): Прорыв! Они не поняли! Они ошиблись, они ошиблись!

ЧАЙКА 2: Своим легкомыслием ты пограл достоинство и обычаи семьи чаек.

ЧАЙКА 6: Отныне ты изгнанник!

ЧАЙКА ДЖОНАТАН (ЧАЙКА 4): Тысячу лет мы рыщем в поисках рыбьих голов, но сейчас понятно, наконец, зачем мы живём: чтобы познавать, открывать новое, быть свободными! Дайте мне возможность, позвольте мне показать вам, чему я научился...

ЧАЙКА 1: Приказ старейшины Стаи...

ЧАЙКА 3: Чайка, которая заговорит с изгнанником, нарушит закон Стаи.

ВСЕ ВМЕСТЕ (кроме Чайки Джонатана) (*хаотично*): Изгнанник, изгнанник, изгнанник.

ЧАЙКА 5: Чайка, которая посмотрит на изгнанника, нарушит закон Стаи.

(Чайки отворачиваются от Чайки Джонатана.)

IX действие

Принятие

(Мизансцена: остаётся прежней.)

ЧАЙКА 6 (УЧЕНИК): Мне всё равно, что они говорят *(подходит к Чайке Джонатану, кладёт руку ему на плечо)*.

ЧАЙКА 1 (УЧЕНИК): Изгнанник! Что они, слепы? Неужели они не видят? *(подходит к Чайке Джонатану, кладёт руку ему на плечо)*.

ЧАЙКА 3 (УЧЕНИК): Неужели они не понимают, как мы прославимся, если в самом деле научимся летать? *(подходит к Чайке Джонатану)*.

ЧАЙКА 2 (УЧЕНИК): Чем выше летает чайка, тем дальше она видит *(подходит к Чайке Джонатану)*.

ЧАЙКА 7 (УЧЕНИК): Чайки, от которых ты улетел, стоят на земле, они кричат и дерутся друг с другом *(подходит к Чайке Джонатану)*.

ЧАЙКА 5 (УЧЕНИК): Они живут за тысячу миль от небес, а ты говоришь, что хочешь показать им небеса – оттуда, с земли! *(подходит к Чайке Джонатану)*.

ЧАЙКА 6 (УЧЕНИК): Да ведь они, Джон, не могут разглядеть концов своих собственных крыльев *(подходит к Чайке Джонатану)*.

ЧАЙКА ДЖОНАТАН (ЧАЙКА 4): Я понял, мы не перья и кости, мы – истинное воплощение идеи свободы и полёта, наши возможности безграничны.

X действие

Эпилог

(Чайка Джонатан выходит вперёд, на авансцену.

Чайка 4 передаёт белый платок Чайке 1.

Мизансцена: одна горизонтальная линия. Чайка Джонатан впереди.

На каждое сказанное им предложение Чайки делают шаг вперёд.)

ЧАЙКА ДЖОНАТАН (ЧАЙКА 1): Мы не должны любить обезумевшую стаю птиц! Мы не должны воздавать любовью за ненависть и злобу. Мы должны тренироваться и видеть истинно добрую чайку в каждой из этих птиц и помочь им увидеть ту же чайку в них самих.

ВСЕ ВМЕСТЕ (синхронно): Вот что мы называем любовью!

(Чайки делают взмах руками, как крыльями.

Занавес.)

ПРИЛОЖЕНИЕ

**Конкурс молодых
драматургов
«Слово и действие»**

Александр Тюжин

КРАСНЫЙ МОЛОТОК

Действующие лица

КОСТЯ

ВАНЯ

БОБРИК

ДЕВУШКА

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ

1

На кухне были Костя и Ваня. Костя сидел на стуле, крутил в руках старенький кнопочный телефон, пытался их чем-то занять. Ваня стоял перед холодильником, выкладывал из сумки продукты. Обоим было уже за тридцать. Оба пухлые, с пивными животами. Костя уже даже начал сесть.

ВАНЯ. Пиво будешь?

КОСТЯ. Бросил.

Ваня заржал.

ВАНЯ. Скажешь, как поднимешь.

КОСТЯ. Не скоро.

Ваня снова заржал, вынул из пакета десяток крупных яиц в целлофановом пакете, показал Косте.

ВАНЯ. Видал какие?

КОСТЯ. Здоровые.

ВАНЯ. Ты где берёшь? В «Магните», в «Пятёрочке», по восемьдесят?

КОСТЯ. Угу. В «Дикси»

ВАНЯ. А я у казахов по 65. Вон какие, здоровые.

КОСТЯ. Вижу.

Ваня разложил яйца, повертев в руках и поизучав каждое, словно надеясь, что попадётся золотое, затем вытащил из холодильника пластиковую бутылку разливного пива, налил в стакан выпил, смачно рыгнул.

ВАНЯ. Сесть, что ль, начал?

КОСТЯ. Ну так, слегка.

ВАНЯ. Ну-ну.

Помолчали. Ваня выпил ещё. Сел перед вытяжкой, включил её, достал сигареты, закурил.

КОСТЯ. Загадай любой цвет.

ВАНЯ. Ну?

КОСТЯ. Красный?

ВАНЯ. Ну.

КОСТЯ. А теперь инструмент.

ВАНЯ. Какой?

КОСТЯ. Ну, ящик с инструментами. Один какой-нибудь.

ВАНЯ. И?

КОСТЯ. Молоток?

ВАНЯ. Допустим. И что?

КОСТЯ. Тест такой. Неважно. Светка на сутках?

ВАНЯ. Ага. Дети у тёщи. Сами попросились. Там, говорят, другие внуки будут. К ним хотим. Вот ей весело вообще. Пять детей сразу.

КОСТЯ. Да уж. Вечерний Ургант. Рубрика «Взгляд снизу».

ВАНЯ. Нормальное пиво.

КОСТЯ. Казахское?

ВАНЯ. Не, в «Красном и белом» брал.

КОСТЯ. Понятно.

ВАНЯ. А ты ж в Москве был. Работал.

КОСТЯ. Наработался. 12 лет. Хватит.

ВАНЯ. Попёрли тебя?

КОСТЯ. Типа того. Сократили. Кризис.

ВАНЯ. Пиво будешь?

КОСТЯ. Сказал же, бросил (*встаёт*). Пойду я.

ВАНЯ. Ну, давай. Сказать, где казахи торгуют?

КОСТЯ. Не надо. Слушай, Ванёк, качалка у вас есть недорогая и путёвая? Где-нибудь не особо далёко.

ВАНЯ. Схуднуть решил?

КОСТЯ. Да так, надо себя в форму привести.

ВАНЯ. Фиг знает, я сто лет не качался.

КОСТЯ. Или тоже у казахов есть?

ВАНЯ. Не, у армян, на Пушкинской, в подвале, рядом с «Томагавком», если не закрылись.

КОСТЯ. «Томагавк» или армяне?

ВАНЯ. Оба.

КОСТЯ. Ладно, спасибо. Не буду портить вечер (*уходит*).

ВАНЯ (*вслед*). Почему портить? Наоборот, ты ж от пива отказался.

2

Звучала подвижная музыка для аэробики. Костя в шортах, короткой майке, гольфах, с напульсниками и повязкой на голове приседал, отжимался, снова

приседал, стоял в планке, делал выпады с гантелями, боксировал перед собой, напрягал руки и проверял бицепсы, снова делал выпады – приводил в порядок себя, в общем.

3

Сторис Инстаграм:

В кадре было лицо пухлощёкой девушки через приложение Snapchat с ушками и носом белочки с очками в широкой роговой оправе. Голос тоже звучал естественно, близко к мультяшному, детскому.

ДЕВУШКА. Как вы уже поняли, из Питера я снова вернулась в Оренбург. Да-да, это мой родной город, тот, что про платок. Не успела и недели здесь про...

Видео оборвалось, открылось следующее.

ДЕВУШКА. Здесь пробыть, а такое чувство, что я тут уже год. Скучно, и очень хочется вернуться в Питер. Не понимаю, что я здесь де...

Видео оборвалось, открылось следующее.

ДЕВУШКА. ...лаю, но придётся остаться. Надо искать работу. А пока что искала себе сапоги, но у меня сложилось чувство, что сапоги шьют на девушек с ножками-карандашами.

Видео закончилось. Открылось следующее.

ДЕВУШКА. В общем, как вы поняли, сапоги я себе не купила (стала строить огорченные гримасы).

Видео закончилось. Открылось следующее.

ДЕВУШКА. И тут, короче, два варианта. Либо смириться с этим и покупать то, что тебе достаётся.

Видео закончилось. Открылось следующее.

ДЕВУШКА. Либо худеть до такой степени, чтобы влезть в красивые сапоги, потому что другие сапоги – некрасивые.

Видео закончилось. Открылось следующее.

ДЕВУШКА. Но есть и хорошая новость – я собираюсь поститься, так что, возможно, ещё есть шанс влезть в сапоги-карандашники. Если очень-очень постараться.

Сторис закончились.

4

Звучала уже другая динамичная музыка. Костя в том же наряде и с 5-литровыми канистрами «Белизны» в каждой руке продолжал приводить себя в порядок. Приседал с ними, поднимал поочерёдно вверх над головой. Вдруг раздался плохо различимый голос мамы Кости. Костя убавил громкость музыки.

КОСТЯ (громко). Что? Не слышу.

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Музыку свою выключи. Не переключать.

Костя поставил песню на паузу. Но продолжил тренироваться без музыки.

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Опять «Белизну» мою взял?

КОСТЯ. Ма, скоро отдам. Мне ж для дела.

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. А я стирку запустить хотела.

КОСТЯ. Да кто щас с белизной стирает? Есть же «Ваниш».

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Много бы ты понимал. Всю жизнь рубашки с трусами вашими отбеливаю без всяких ваших дорогуших «Ванишей».

КОСТЯ. «Белизна» одежду портит. Ткань разъедает.

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Поучи ещё мать.

КОСТЯ. Не буду.

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Вот и не умничай, а то сам стирать будешь.

КОСТЯ. Да там несложно. Три кнопки всего нажать. Включить, выбрать режим стирки и запустить. Всё само набирается, стирается, отжимается.

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Вот и стирай на здоровье. Посмотрим, как у тебя рубашки отбелятся с трусами вашими.

КОСТЯ. Ма.

Но мама Кости молчала. Обиделась.

КОСТЯ (*громче*). Ма,

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Что орёшь, как придурочный? Зайди в комнату, скажи спокойно.

КОСТЯ. Не могу, я тренируюсь. Ма, загадай цвет.

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Какой?

КОСТЯ. Да любой. Загадала?

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Да.

КОСТЯ. Красный?

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Ну, конечно, мой любимый цвет. Самый красивый.

КОСТЯ. А теперь инструмент.

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Какой инструмент?

КОСТЯ. Да тоже любой. Главное, чтобы инструмент был. Загадала?

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Да.

КОСТЯ. Молоток?

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Откуда ты знаешь?

КОСТЯ. Угадал. Это эксперимент был.

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Какие эксперименты? Не заговаривай мне зубы. Ставь стирку, раз вызвался. И кстати о молотках: прибей мне лошадей.

КОСТЯ. Каких лошадей?

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Картина у нас с лошадьми висела до ремонта. Не помнишь разве?

КОСТЯ. Эта дурацкая с лошадьми-мутантами?

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Сам ты «дурацкая». Я её купила в магазине «Путь к себе», ну тот, что по фэн-шую и эзотерике. И как только повесили, дела в гору двинулись, а щас

с этим ремонтом не успели снять, как сразу всё кувырком пошло. Ты вон даже с Мариной своей расстался. Такая девушка была хорошая.

КОСТЯ. Это тут при чём?

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. При том, при том, тридцать с хвостиком, а всё бобылём ходишь. От хорошей жизни, что ли, сидеть начал?

КОСТЯ. Мам, шас никто не торопится быстрее жениться. В Москве тем более. В Европе так вообще раньше сорока семью не заводят.

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Мы не в Европе.

КОСТЯ. Мы как раз в Европе. Азия за Уралом. А мы в Европе.

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Остряк-самоучка. Опять умничаешь.

КОСТЯ. Не буду. Я думал мы просто с Мариной характерами не сошлись, а это оказывается, из-за того, что вы лошадей сняли.

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Посмейся над матерью ещё. Она ж дура у вас, во всякую ерунду верит. Только кого с работы попёрли и он решил к родителям вернуться?

КОСТЯ. Ну, меня попёрли. Я думал, ты мне рада.

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Рада, конечно, рада. Только лошадей мне повесь, пока хуже не стало.

КОСТЯ. Куда уж хуже?

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Вот-вот, тебя с работы попёрли, и я на пенсию уйти не успела, пенсионный возраст продлили, и папу не сегодня-завтра попросят. Полгода уже организацию их прикрыть обещают.

КОСТЯ. Когда он приедет-то с Севера своего?

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Когда-когда, через три недели. Если раньше не закроют. Ты ж лошадей не хочешь вешать.

КОСТЯ. Ладно, повешу потом.

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Не потом, а сейчас надо, пока четвёртые лунные сутки не закончились.

КОСТЯ. Да это минутное дело.

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Вот и выдели минуту...

Мама Кости говорила что-то ещё, но Костя включил музыку на полную громкость и продолжил делать выпады и поднимать канистры с «Белизной». Раздался громкий недовольный стук мамы Кости. Она колотила кулаком в стену.

5

Костя снова сидел на кухне Вани, тот сидел перед ним, чистил вяленого леца и смотрел на экран телевизора.

ВАНЯ. Будешь?

КОСТЯ. С пивом?

ВАНЯ. Можно с коньяком. Казахский.

КОСТЯ. У казахов брал?

ВАНЯ. Не, у соседа. Юрок приторговывает.

КОСТЯ. И что, нормальный?

ВАНЯ. Кто? Юрок? *(заржал)*.

КОСТЯ. Коньяк.

ВАНЯ. Конечно, казахский же. У него и водка есть.

КОСТЯ. Клёво. И рыба тоже?

ВАНЯ. Не, рыбу батя привез с рыбалки. Сам и солил.

КОСТЯ. Прикольно. И как ты не путаешься, у кого что брать?

ВАНЯ. Чё тут путаться? Так будешь?

КОСТЯ. Не, я ж бросил, а без пива неприкольно. Пить охота будет.

ВАНЯ. Ну и дурак. Мне больше достанется *(оторвал кусок, съел с наслаждением)*.

КОСТЯ. Дети у тёщи?

ВАНЯ. Своим отвёз. Давно не были.

КОСТЯ. Светка на сутках?

ВАНЯ. Ага. «Отступников» вот смотрю. Классное кино *(съел кусок рыбы, запил пивом)*.

КОСТЯ. Ну да, неплохое. Ди Каприо везде хорош.

ВАНЯ. Ты чё-то ещё больше поседел, что ли?

КОСТЯ. Да ладно, тебе кажется.

ВАНЯ. Вроде нет. Здесь слева прям полно. Переживаешь, что ли, чё-то?

КОСТЯ. Время такое. Все чё-то переживают. А так... не особо. Ну, работу искать надо, но кому щас не надо искать работу?

ВАНЯ. Это точно. Нашёл качалку?

КОСТЯ. Закрылись они. «Томагавк» тоже.

ВАНЯ. Кризис *(сел перед вытяжкой, включил её, достал сигареты, закурил)*.

КОСТЯ. Ванёк, ты не помнишь Бобрика?

ВАНЯ. Какого Бобрика?

КОСТЯ. В нашей школе учился, года на два нас старше.

Пауза. Ваня пытался вспомнить, даже почесал затылок, но память предательски подвела.

ВАНЯ. Не помню.

КОСТЯ. Зубы у него ещё такие были. Два передних – огромные, как у бобра. Такой типа хулиган, вечно младших гнобил и докапывался.

ВАНЯ. Вообще никак. Ко мне никто не докапывался.

КОСТЯ. Ну, да, я помню. Все знали, что Лёха твой брат.

ВАНЯ. Можно подумать, в нём дело было. Все видели, что я не лошок какой-нибудь. А чё ты вдруг про него вспомнил?

КОСТЯ. Да так, думал, может ты в курсе, где он, как, чем занимается?

ВАНЯ. Ностальгия, что ли? Сходи на день встречи выпускников. В феврале будет. Придётся весь седой, все офигеют.

КОСТЯ. Какой день встречи выпускников? Я за пятнадцать лет ни разу не был. И не собираюсь. Так просто вспомнил.

ВАНЯ. Или он тебя тоже гнобил?

КОСТЯ. Чё сразу гнобил? Приснился с чего-то, вот я и вспомнил.

ВАНЯ. А, ну понятно, школьная любовь не забывается (*заржал*).

КОСТЯ. Да иди ты! Сдался он мне. Просто приснился. Вот и подумал: интересно, где, чё, как. Может, в «Газпроме» работает.

ВАНЯ. Или на зоне.

КОСТЯ. Тоже может быть.

ВАНЯ. Так поищи в «Одноклассниках».

КОСТЯ. «Одноклассники» – отстой, я там даже не регистрировался.

ВАНЯ. Вот и будет повод.

КОСТЯ. Ну, нафиг.

ВАНЯ. Ну во «ВКонтакте» поищи.

КОСТЯ. Да я даже фамилии его не знаю.

ВАНЯ. Через знакомых, у кого-нибудь по-любому в друзьях есть. В школе гнобил, а теперь лучшие друзья – вместе яйцами в «Магните» закупаются.

КОСТЯ. Да не, время тратить, да и зачем его вообще искать? А если мне Шарлиз Терон приснится? Её тоже, что ли, искать?

ВАНЯ. Я бы поискал. Шарлиз классная.

КОСТЯ. У тебя Светка есть.

ВАНЯ. Так-то да. И она вообще классная.

Раздалась мелодия зазвонившего телефона.

ВАНЯ. А вот и она (*потушил сигарету в пепельнице и поднёс палец к губам*).

КОСТЯ (*громко*). Ладно, пойду я (*встал*).

Ваня сердито скривился и замахнулся на уходящего Костю, терпеливо не отжимал трубку.

Раздался щелчок захлопнувшейся двери.

ВАНЯ. Да, малыш... Почему долго? Ничего не долго. Бельё развешивал... Тут «Отступники» идут... Почему сразу выпил? Ну, выпил полстакана, устал, как собака... Отец рыбы привёз. Ты как, ужинаешь?

Затемнение.

6

Костя сидел в своей комнате, разглядывал школьный альбом. Он смотрел на фотографию. Вот они с Ваней стоят рядом в заднем ряду. Девочки в переднем на стульях. Мальчики в серых костюмах, девочки в серых сарафанах, все приглаженные, прилизанные. Маленькие милые дети. Первоклашки. Специально же фотограф пришёл, сделать общую фотографию. На долгую память, чтобы можно было вот так достать, посмотреть, вспомнить. Фотографам же тоже как-то надо зарабатывать. А рядом «учительница

первая моя», вернее, в центре. Вспомнить бы ещё, как её звали. Людмила... Олеговна? Нет. Анатольевна? Нет, кажется. А, точно. Васильевна. Людмила Васильевна. Полкласса её не переваривало. А Косте нравилась. Нормальная старушка, немного строгая, но с детьми по-другому и невозможно. К Косте все учителя нормально относились. Ну, разве что Любовь Викторовна – исключение. В шестом и седьмом классах чуть не выгнала Костю за прогулы. Вот уж её имя точно не забудешь. Стервозная женщина была и ноги не брила. Под колготками виднелись её острые тёмные волосы. До этого и мысли не было, что у женщин могут расти волосы не только на голове. Так сказать, вводный курс в анатомию. Говорила, что хуже класса у неё ещё не было. Впрочем, так все учителя всем ученикам говорят. Математичка. Специально валила учеников побогаче, а потом дополнительно с ними занималась за плату и подарки. Кто ванну подарит, кто телевизор. Учителям тоже как-то надо зарабатывать. Тогда ещё и зарплаты не ахти какие были.

А вот они вдвоём с Ваней изображают памятник «Рабочий и колхозница», Костя почему-то оказался «колхозницей», почему – уже не вспомнить, может, потому что Ваня был не лошок и первым застолбил «рабочего». А может, определили на «камень-ножницы-бумага». Сколько решений принимается благодаря этой незамысловатой игре... У кого-то, может, даже судьбы решаются.

А вот снова общая фотография. Всем классом снялись на крыльце любимой школы. Десять лет в одной школе – не шутка. Но это класс третий или пятый. Нет, всё же третий. Людмила Васильевна ещё в строю, ещё «классная», хоть и не сильно классная. В цветастом платье. Улыбается. Мальчики по-прежнему в серых костюмах, а вот девочки уже в бордовых сарафанах. Все как один, спроси всех цвет и инструмент – все ответят «красный молоток», даже не задумавшись. И только одна снова в сером – выделилась. Лерка Леонтьева. Ух, чуть ли не до крика тогда дошло, как увидела Людмила Васильевна, что Лерка будет выделяться. Вот у неё, пожалуй, была бы «голубая стамеска» или какая-нибудь «сиреневая лопата». Ещё и волосы растрёпаны. Хотя волосы уже у половины растрёпаны. Третий класс – не первый. Уже и событием таким не считается – сфотографироваться, и дети научились на переменах хулиганить. Фотограф зато тот же и ни капли не изменился. Стабильность. Щёлкнул поскорее три раза и побежал фоткать следующий класс. Костя по-прежнему стоит рядом с Ваней, вот только взгляд его косит на сидящую в первом ряду Наташу Порошкову. Любовь его первая школьная. Разумеется, безответная. Как в третьем классе признаться девочке? Да, может, и не любовь это была. Просто дразнили её часто из-за фамилии, а в Косте было сильно развито чувство справедливости, вот и хотелось защитить девочку, спасти от этого жестокого и кошмарного мира...

Вот пятый класс. Ваня с Костей в коридоре на переменке. Стоят в обнимку и едва не падают от смеха. Только что они спрятали очки Галины Константиновны – пожилой учительницы географии с очень плохим зрением и очками с очень толстыми линзами. Запасных у неё не было, поэтому урок был практически сорван и можно было спокойно рубиться в «Морской бой» и читать всякую ерунду вслух, убеждая Галину Константиновну, что ровно так и написано в учебнике. А самое главное, что Костя и Ваня смогли поставить себе пятёрки в журнал, перекрыв тем самым предыдущие двойки за контрольную. Через месяц Ваня попал в больницу с аппендицитом, а Костя нарвался на Бобрика. Тогда это и случилось. В конце года Бобрика отчислили и больше никогда Костя его не видел. Но полгода он старательно избегал его: прятался в кабинетах, сливался с толпой, выходил из школы чёрным ходом или попросту прогуливал занятия. Иногда прогуливал вместе с Ваней. Они убежали в компьютерный клуб и рубились в «Дум», «Дьябло», «НФС» и «Кваку». Первые компьютерные игры, конечно, детский сад по сравнению с сегодняшними. И графика примитивная была, но играть было намного приятнее. А вот восьмой класс. Снова общая фотография. Но здесь уже Вани нет рядом. Он поступил на другой профиль, и их общение резко сократилось. Новые друзья, новые предметы. Костя с дружил с Андреем. Вместе увлеклись музыкой, слушали «Нирвану», «Металлику», выучили на гитаре пару аккордов, записывали какие-то песенки. Что ни говори, а людей объединяет география и общие интересы. С Ваней тоже иногда сбегали с физкультуры, чтобы выпить пива или коктейли «Отвёртка» или «Полторашка», но это случалось всё реже.

А вот скучный выпускной. Костюм, который, как и свадебный, практически никогда больше не надевался. Выпускной был такой скучный, что даже вспомнить нечего. Порошкова ушла после седьмого класса, поэтому танцевать ни с кем не хотелось, не говоря уже о чём-то большем. А утром, первым из всего класса получив аттестат, Костя уже трясся в душном вагоне поезда «Оренбург – Москва». Москва, в которой он провёл семнадцать лет и вот недавно вернулся и сидел разглядывал школьные фотографии.

Странная штука жизнь.

Костя полистал ещё немного альбом и отложил в сторону. Вместо него положил на ноги ноутбук, посидел немного в задумчивости и, наконец, открыл «ВКонтакте».

7

Сторис Инстаграм:

В кадре было лицо пухлощёкой девушки через приложение Snapchat с ушками и носом теперь уже кошечки. Голос звучал неестественно, близко к мультяшному, детскому.

ДЕВУШКА. Да я ещё безработная и по-прежнему ищу работу. Не думала, что в Оренбурге будет так сложно её найти. Просто пипец какой-то.

Видео закончилось. Открылось следующее.

ДЕВУШКА. Хотя Оренбург и пипец какой-то – это, по-моему, синоним. Оренбург, как же так? (*изобразила на лице недоумение, застыла так на несколько секунд*)

Видео закончилось. Открылось следующее.

ДЕВУШКА. Всем, кто пишет мне в личку, не пишите мне ваши предложения. Я ищу работу на дому. Я не фрилансер. Я занимаюсь тендерами и закупками, и мне нуж...

Видео оборвалось, открылось следующее.

ДЕВУШКА. ...жна работа в офисе. Я ещё раз повторю. Я ищу работу в офисе. Я занимаюсь тендерами и закупками. Понятно вам?

Видео закончилось. Открылось следующее.

ДЕВУШКА. Посмотрела сериал «Звоните ДиКаприо». Петров – душка. Как бы мне украсть его к себе домой?

Видео закончилось. Открылось следующее.

Это уже не видео, это вставленная картинка, разбитая на четыре маленьких, на первой изображены две руки в рукавичках, которые держат небольшой снежок, на нём написано «Идея».

На второй те же руки опустили этот снежок в снег и начинают лепить из него ком. Теперь на снежке написано «Опыт».

На третьей ком уже получился солидного размера. Но руки продолжают катить его дальше. На коме написано «Усердная работа».

И, наконец, на последней человек стоит, скрестив руки, и смотрит на снежный ком, который вышел размером выше него. На коме написано «Говно».

Сторис закончились.

8

Костя в том же наряде для аэробики под медленную японскую мелодию, словно монах Шаолиня, совершал плавные движения руками и корпусом, приседал, снова двигал руками, затем, неожиданно ускорившись, хаотично размахивал руками и ногами и озвучивал движения, представляя себя Брюсом Ли. Затем подошёл к стене, стал колотить её, словно боксёрскую грушу, но только не кулаками, а ладонями.

Из соседней комнаты раздался ответный стук. Костя услышал, остановился. Ответный стук тоже стих.

КОСТЯ. Ма.

Но никто не откликнулся.

КОСТЯ. Ма.... Сваришь манты? Мантов что-то захотелось.

Никто не отвечает.

КОСТЯ. Ма, ну ты что, из-за лошадей этих обиделась? Прибью я их. Прямо сейчас прибью.

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. С ума сошёл? Девятые лунные сутки. Только попробуй молоток в руки взять.

КОСТЯ. А что с ними не так?

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Всё не так. Самые неблагоприятные лунные сутки из всех.

КОСТЯ. Понятно, тогда не буду. Так что с мантами? Или манты сегодня тоже есть не рекомендуется?

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Сварю.

КОСТЯ. Спасибо (*продолжил совершать плавные движения руками*).

9

Костя сидел напротив Вани, крутил в руках телефон. Ваня курил в вытяжку, рядом стояла бутылка водки, рюмка и блюдо с солёными огурцами.

ВАНЯ. Что, и водку не будешь?

КОСТЯ. Нет.

ВАНЯ. Казахская.

КОСТЯ. Я понял. У Юрка брал.

ВАНЯ. Ага. Пива хотел взять, а пошёл, смотрю «Бочку» закрыли. Вывеска горит, а дверь закрыта и внутри всё раскурочено. У них нормальная акция была. Литр плюс литр.

КОСТЯ. Поэтому, видимо, и закрылись. Хотя у нас рядом вроде работает ещё.

ВАНЯ. Так и взял бы.

КОСТЯ. Я ж не пью. И денег нет.

ВАНЯ. Это да. Денег нет. Мне в дом минимум 300 косарей вложить надо, и то если сам всё делать буду, короче подсчитал, минимум 700 в следующем году заработать надо.

КОСТЯ. Нормально так.

ВАНЯ. А пока несколько нет. До фига народа по мелочи должны. Всем звоню, все помнят, согласны, только никто не отдаёт. Сами без денег сидят.

КОСТЯ. А я думал к тебе проситься. Монтажником. Ну, или хоть лестницу держать, пока ты там на высоте камеры вешаешь.

ВАНЯ. Да какой там... Сам давно хреначу, и то ни на что не хватает.

КОСТЯ. Да я пошутил.

ВАНЯ. А мне что-то совсем не до смеха (*налил водки, выпил, закусил огурцом, подошёл к холодильнику, открыл, вытащил огромный тазик салата, заметил удивлённый взгляд Кости*). Да свинина по акции была. 220 за килограмм. Как не взять? Мы ж колбасу больше не едим, буженину делаем. Немного на фарш, остальное в салат. Светка любит очень (*достал тарелку*) и дети с удовольствием едят.

КОСТЯ. Прикольнo. Я тоже колбасу не ем давно. Дорого и рак может возникнуть.

ВАНЯ (*махнул в ответ рукой*). Будешь? (*стал накладывать салат в тарелку*).

КОСТЯ. Можно.

ВАНЯ. Без водки нельзя.

Костя молча развёл руками.

ВАНЯ. Трудный ты человек, Константин (*протянул Косте тарелку, достал новую, стал накладывать себе*). Мазик щас дам (*наложил себе салат, убрал тазик обратно в холодильник, вытащил большой пакет майонеза, обильно заправил салат, протянул майонез Косте*).

Костя заправил салат не так обильно, как товарищ. Ваня налил себе ещё водки.

ВАНЯ. Твоё здоровье (*выпил*).

КОСТЯ. Вкусно.

ВАНЯ. Конечно. Я же вкусно готовить научился.

Дальше ели молча. Ваня дёрнул ещё пару рюмашек, расслабился, раскраснелся, посмотрел на Костю.

ВАНЯ. Вот ты говоришь, майонез вредный...

КОСТЯ. Я не говорил, но вообще да. Давно известно, что от него толстеют и вообще...

ВАНЯ. Так не ел бы.

КОСТЯ. Я стараюсь меньше есть.

ВАНЯ (*ухмыльнувшись*). Стараюсь. Что-то не очень заметно по твоим двум подбородкам.

КОСТЯ. Ну, это ж салат. Мне кажется, салаты специально придумали, чтобы майонез оправдать и не отказываться от него.

ВАНЯ. Когда кажется, креститься надо (*заржал*).

КОСТЯ. Ну, или можно дома делать. Он не такой вредный должен быть.

ВАНЯ. И много раз ты сам делал?

КОСТЯ. Ни разу, но можно ж.

Ваня заржал ещё сильнее.

КОСТЯ. Чё там, яйца, масло, горчица, лимонный сок... В блендере всё смешать.

ВАНЯ. Во-первых, задолбаешься. Много ты его не сделаешь, потому что быстро испортится, во-вторых, дольше блендер мыть будешь. В-третьих, он всё равно не такой получится. Чем отличается магазинный от домашнего?

КОСТЯ. Чем? Тем, что всё ненатуральное?

ВАНЯ. Усилителями вкуса. А усилители вкуса – это что?

КОСТЯ. Что?

ВАНЯ. Возьми упаковку, посмотри состав.

Костя взял упаковку, прочёл.

КОСТЯ. Подсолнечное масло, вода, сахар.

ВАНЯ. Вот, сахар, соль почти всегда на первом месте идут. Потому что без них куда, потому что усилители вкуса. Потому что их вообще не жалеют. Возьми пепси.

КОСТЯ. Ну да. В пепси чуть ли не две трети сахара. После него ещё сильнее пить хочется. Но это ж тоже неправильно получается. Сахар как наркотик, и нас на него подсаживают.

ВАНЯ. А-а-а (*махнул рукой, налил ещё водки, выпил*).

КОСТЯ. Ещё и бензоатов натрия, который бензол по сути, да камедей всяких суют. То гуаровую, то ещё какую. Пихают, чтоб хранилось подольше. А ты ешь потом.

ВАНЯ. А ты не ешь.

КОСТЯ. Да я не ем. Но вот мамка купила сырный соус, что его – выбрасывать теперь, что ли?

ВАНЯ. Смешной ты.

КОСТЯ. Вон на колбасу цены поднять собираются. Как раз чтоб не ели, наверное.

ВАНЯ. Ну, и правильно, что собираются.

КОСТЯ. Угу. Только логика очень странная получается. Всё равно ж люди брать будут, но за то, что она вредная и рак может вызвать, платите ещё больше.

ВАНЯ. Я вместо колбасы буженину делаю.

КОСТЯ. Ну да, ты говорил.

ВАНЯ. Берёшь кусок свинины – и в духовку. И дешевле, и знаешь хотя бы, что мясо ешь, а не хрящи или кишки какие-нибудь. Ты читал у колбасы состав?

КОСТЯ. Да я и так знаю, что там мяса нет. Натуральную вообще фиг найдёшь.

ВАНЯ. Почему? Вот у нас с полгода назад сорочинские парни решили выпускать по ГОСТу, тому ещё, совковому. Ты, кстати, знаешь, что ГОСТ на упаковке ни фига не значит, что это тот самый ГОСТ, который должен быть указан – он может вообще быть от чего угодно?

КОСТЯ. Нет.

ВАНЯ. Надо, чтоб ГОСТ стоял? Он стоит, а то, что не соответствует, – это ваши проблемы. Короче, решили они настоящую колбасу делать, натуральную, из мяса. И цены не сказать чтобы на порядок выше были, но всё равно прогорели, потому что, во-первых, все привыкли херню эту с наполнителями брать, срать, что ненастоящая, зато вкуснее (*выделил слово «вкуснее» жестом «кавычки»*), а во-вторых, их тупо «Пятёрочки» с «Магнитами» задавили. Потому что у них всего две точки в городе было, а эти на каждом углу и только расширяются. Ты кстати, знаешь, кому «Пятёрочки» с «Магнитами» принадлежат?

КОСТЯ. «Магнит» вроде Галицкому, который владелец футбольного клуба «Краснодар».

ВАНЯ (*махнул рукой*). «Ашан», «Перекрёсток», «Пятёрочка» – это всё одна сеть. Французская. Так что им скажи спасибо за цены да за качество.

КОСТЯ. «Перекрёсток» мне нравится. Там, правда, дороговато, но по качеству лучше «Пятёрочки».

Ваня вылил остатки водки в рюмку, опрокинул её, заел последним огурцом.

ВАНЯ. В жопу всё.

КОСТЯ. Быстро ты её оприходовал. Слово смешное. Оприходовал. Оприходовал Приходу. Помнишь, у нас Прихода была, одноклассница? С нами до пятого класса училась.

ВАНЯ. Не-а.

КОСТЯ. А я, кажется, Бобрика нашёл. Но пока не писал ему. Фиг знает, может, не он. На авке картинка с «Феррари» и ни одной фотки нет.

ВАНЯ. Светке позвонить надо. А то спать охота (икнул).

КОСТЯ. Звони, я пойду тогда.

ВАНЯ. Давай.

Костя ушёл. Ваня достал телефон, набрал номер.

ВАНЯ. Малыш... (снова икнул). Да чё сразу выпил? Просто икаю... Дети у моих... Ну соскучились по бабушке... А я салат сделал, твой любимый.

Затемнение.

10

Сторис Инстаграм:

В кадре снова было лицо пухлощёкой девушки через приложение Snapchat с ушками и носом кролика. Голос звучал неестественно, близко к мультяшному, детскому.

ДЕВУШКА. Ещё раз хочу обратиться ко всем анонимным хейтерам. Если вы хотите мне в сотый раз сообщить, что я неудачница...

Видео оборвалось, открылось следующее.

ДЕВУШКА. Или плохая мать, бросила своего ребёнка, а теперь сама за всё расплачиваюсь, идите лесом. Если вы реально так считаете, то...

Видео оборвалось, открылось следующее.

ДЕВУШКА. ...скажите мне напрямую. А не прячьтесь за тупыми анонимными никами. Сейчас я рядом с дочкой, и я люблю её и ищу работу. Я не виновата...

Видео оборвалось, открылось следующее.

ДЕВУШКА. Что в Оренбурге такая жопа с работой. Я бы с радостью уехала в Питер и увезла её с собой, но пока у меня нет такой возможности.

Видео закончилось, открылось следующее.

ДЕВУШКА. Если это кто-то из моих бывших друзей, а это наверняка так, то я просто вас не понимаю. Неужели я что-то плохое вам сделала?

Видео закончилось, открылось следующее.

ДЕВУШКА. Следили бы лучше за собой, чем писать другим гадости. Я никому никогда не пожелала бы оказаться в такой ситуации, как я сейчас.

Сторис закончились.

11

Костя сидел на полу в позе лотоса с закрытыми глазами, медитировал. Раздался голос мамы Кости.

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Кость...

Костя не отвечал.

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Костя!

Костя не отвечал.

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Уснул, что ли?

И снова Костя не ответил, даже не шелохнулся.

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Я тут антресоль разбираю. Нашла коробку с твоими вещами, посмотри – может, выкинуть что, а то годами лежит, пылится, место занимает.

Костя не ответил.

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. У двери поставлю, посмотришь потом.

Послышались шаги и громохание вещей в тяжёлой коробке, поставленной мамой Кости на пол.

Костя посидел ещё немного в позе лотоса, сделал три глубоких вдоха, затем открыл глаза, поморгал ими, оглядел комнату, встал, подошёл к двери, открыл, поднял коробку, внёс в комнату, поставил на пол, сел рядом, стал выкладывать её содержимое. В коробке было много хлама.

У каждого, пожалуй, имеется такая коробка. Чего в ней только нет: и первые, наполовину использованные раскраски, обтрёпанные, изодранные, разукрашенные абь как – фиолетовые слоны, красные киты, зелёное солнце, карандаши вышли за контуры, несколько картинок полностью расчёркнуты ручкой, на одной страничке налипла жвачка – «Турбо» или «Лав из», скорее всего «Турбо», потому что «Лав из» девчачья, у неё и вкус так себе, и вкладыши были неприкольные, а в «Турбо» – крутые тачки, их можно было лепить на шкаф, всю боковушку ими обклеить, и шкаф становился сразу крутой, красивый, а ещё из «Турбо» надувались офигенные пузыри, главное – жвачек побольше сразу зажевать, четыре или пять, и вкус становился более насыщенным, и пузыри – огромными; и коллекция камней, найденная на пляже и во дворе, – один такой тонкий-тонкий, второй идеально овальный, третий невероятно яркий, четвёртый на что-то похож, но не совсем понятно на что, следующий здоровый, за ним весь такой шершавый или, наоборот, очень гладкий, и ещё много разных, казавшихся интересными, необычными и очень ценными; и молочные зубы; и открытки из Франции, от какого-то Марка – мальчика по переписке, о котором уже не вспомнить ни одного факта, хотя казалось, что это дружба на всю жизнь и когда-нибудь вы обязательно увидите и расскажете друг другу много интересного на неродном для вас обоих английском; и засохшие фломастеры; и поделки из пластилина; и пара желудей; и пара франков – всё от того же Марка; и сломанный фонарик; и паровозик от сломанной железной дороги; и чудом уцелевший лизун; и пара одноногих и одноруких солдатиков; и ещё много-много всего.

Всё это бережно собирается мамами, хранится, оберегается от собачек и кошечек, а потом заслуженно отправляется в кладовки, на антресоли или выносится на балкон, но выбросить не поднимается рука: это же история, это же целый мир, целая жизнь, богатство, в конце концов. Люди очень привязываются к вещам. Люди невероятно привязываются к вещам и продол-

жают ценить то, что давно потеряло ценность. Воспоминания – вот что греет им душу, поэтому они и устраивают флешмобы «Я в таком-то году, а вот спустя десять лет», «Ностальгия по девяностым» и ещё много всего. Костя достал из своей коробки комикс с черепашками-ниндзя, и на него тоже нахлынули воспоминания. Отец привёз комикс из Москвы. Ни у кого такого не было. Костя сразу же потащил его в садик, и все просто обзавидовались. Читать ещё никто толком не умел, но комиксы тем и хороши, что в них есть картинки. Дети тут же выстроились в очередь, как в цирк или луна-парк, а Костя старательно смотрел, чтобы никто не порвал и не заляпал, а потом Вовчик – самый высокий и наглый в группе – отнял комикс, но Костя пожаловался воспитке и она отобрала комикс обратно. Вовчик обещал устроить «сладкую» жизнь Косте, но у Кости было секретное оружие – папа, а у Вовчика только старший брат. Вовчик испугался папы и решил не трогать Костю, а Костя понял, что не стоит приносить в сад ценные вещи: там они становятся общественным достоянием и порождают конфликты. За комиксами последовала игра «Менеджер». Сколько часов было отдано ей, даже сложно представить! Больше чем играм в «Денди» и «Сегу», вместе взятым. Каждый день Костя собирался с парнями со двора, и рубились до посинения, покупали фабрики, отели, магазины, строили филиалы. Им нравилось представлять себя взрослыми и держать в руках деньги, пусть и ненастоящие. Деньги порождали чувство превосходства над другими. Костя был очень хорош и постоянно у всех выигрывал. Может, тогда он и решил поступать на экономфак. Он думал, что из него получится хороший бизнесмен. Не получился.

А это что за листок с закорючками?

Твои глаза как два граната,

Красивей их нельзя отыскать,

Ты настоящая мечта пирата,

Давай с тобой в снежки играть.

Стишки какие-то. А, это же первые стихи Кости. Он увидел фильм «Приключения Петрова и Васечкина», и там была девочка Маша Старцева, и Костя вслед за Петровым и Васечкиным тоже влюбился в неё и посвятил ей стихи. Хотел ей отправить письмо, но, разумеется, не знал адреса. Костя смотрел этот фильм раз 30, и ещё столько же «Каникулы Петрова и Васечкина». Он не знал, что актрису зовут Инга Ильм и что она старше Кости лет на 15.

Позже, когда Костя влюбился в Наташу Порошкову, он написал и ей стихи, которые не сильно отличались от первых:

Твои глаза как два граната,

Их не найти на свете краше,

Жаль, мы сидим на разных партах,

Давай дружить с тобой, Наташа.

И хоть сидят не на партах, а за ними, да и рифма «граната – партах» – не самая лучшая, Косте очень нравилось это стихотворение. Он даже им гордился. Но, конечно, тоже, как и Маше Старцевой, не мог отправить его Наташе.

Больше, кажется, стихов Костя не писал. Хотя нет. Один раз ещё классе в шестом его посетило вдохновение, и Костя написал что-то длинное и пронзительное, как ему тогда показалось, про безответную любовь:

*Как дворник, мокнувший под дождём,
Как узник в клетке тёмной и высокой,
Я был для радости рождён,
Но погибаю одиноким.*

Или что-то в этом роде. Самым последним было поздравление в стихах к юбилею бабушки – набор банальных рифм и пожеланий. Поэта из Кости тоже не вышло, впрочем, как и художника. Костя вынул как раз наполовину использованную потрёпанную раскраску. М-да, у обезьяны, пожалуй, вышло бы аккуратнее. Затем наполовину использованные прописи. Почерк у Кости отвратительный. Прописи не помогли. Кому-нибудь вообще помогают прописи?

Вот и зачем это хранить?

Поделки, монетки, дипломы: «За прилежную учёбу и хорошее поведение», «За усердие», «За активное участие в жизни класса». Жесть. Кассета с хитами 98-го года. Чёрт возьми, это же та самая кассета, которая должна была изменить Костину жизнь. Двоюродный брат (старше Кости на 7 лет) на одной из семейных посиделок делился опытом, как целый год записывал с радио и телека песни, а потом пришел на дискач с такой кассетой и произвёл фурор. С тех пор на всех дискотеках он был диджеем и мог танцевать с любой девчонкой, небрежно соскальзывая руками с талии до ягодич. В 98-м такая кассета эффекта не произвела, или просто Косте везло как утопленнику. Но диджеев и без него хватало. А сколько было надежды на эту кассету!

Шлем какой-то. Богатырский. Носить его никто не решался, стремились, но с помощью него проверяли, богатырь ты или нет. Наливалась вода до краёв, и надо было выпить. Не осилил – не богатырь. С водой не очень получалось, а вот позже, лет в 16, пиво вполне себе выпивалось, даже неоднократно. И вдруг на самом дне рука наткнулась на него. Красный пластмассовый игрушечный молоток. Красный молоток... Про него Костя как-то подзабыл. Вернее, он никогда с ним особо и не играл, может, раза два и брал всего в руки, а тут гляди ты... Так вот, значит, откуда, так вот, значит, как? Или это ничего не значит? Костя повертел молоток в руках, задумался, а затем схватил покрепче и начал лупить им по полу.

12

Сторис Инстаграм:

В кадре снова было лицо пухлощёкой девушки через приложение Snapchat с ушками, носом и длинным языком собаки. Голос звучал неестественно, близко к мультяшному, детскому.

ДЕВУШКА. Я нашла работу. Ёху-у! Но Оренбург всё равно уныл до невозможного.

Видео закончилось, открылось следующее, уже без Snapchata, голос у девушки оказался довольно низким, едва ли не бас.

ДЕВУШКА. Всем, кто спрашивает у меня про рассеянный склероз и лечение. Послушайте, я же не доктор. Пишите на форумах, общайтесь там.

Видео закончилось, открылось следующее.

ДЕВУШКА. Я могу рассказать конкретно про себя. У всех всё индивидуально. Если вам интересно про меня, пишите в личку.

Видео закончилось, открылось следующее.

В кадре снова было лицо пухлощёкой девушки через приложение Snapchat с ушками и носом медвежонка. Голос тоже звучал неестественно, близко к мультяшному, детскому.

ДЕВУШКА. Друзья по рассеянному склерозу, расскажите, кто слышал о таком препарате-моноклане, как «Ритуксимаб».

Видео закончилось, открылось следующее.

ДЕВУШКА. Тяжело осознавать, что лучше уже не будет, что рядом не будет любимого человека. Неужели я много прошу? Так хо...

Видео оборвалось, открылось следующее.

ДЕВУШКА. ...чется прижаться к кому-нибудь, обнять и быть всегда рядом. Почему? Почему? Почему всё так произошло?

13

Костя в спортивном костюме стоял в переулке. Переулок был тёмный и пустынный. Неподалёку слышался вой рассерженного пса. Костя нервничал, не мог стоять на месте, разминался как боксёр, выходящий на ринг, затем достал из кармана тот самый игрушечный молоток, посмотрел на него, подержал в руках, убрал на место, достал из другого кармана старенький кнопочный телефон, узнал, сколько времени, убрал телефон обратно, снова начал ходить, наконец остановился, снова достал телефон, набрал номер, поднёс к уху.

КОСТЯ. Ну, и где ты? Уже время! Да не нервничаю я. Просто время уже. Полчаса жду! Давай быстрее.

Костя убрал телефон в карман, снова достал молоток, подержал в руках, нервно постукал им по ладони, убрал, ещё немного поразминался, прошёл чуть вперёд, стал кого-то высматривать. Вдруг раздался голос позади него.

ГОЛОС. Костян?

Костя обернулся и с криком набросился на небритого, с опухшим лицом и в грязной одежде парня в инвалидном кресле. Это был Бобрик.

КОСТЯ. Вот тебе, вот тебе, вот тебе!

Бобрик с невозмутимым видом следил за тем, как Костя лупил его хаотичными нелепыми движениями, и даже не сопротивлялся.

Наконец Костя осознал, что бьёт инвалида, и застыл на месте.

КОСТЯ. Это что, приколы? Ты прикалываешься?

Но Бобрик молчал.

КОСТЯ. Я не верю, блин.... Скажи, что неправда. Это розыгрыш? Да? Розыгрыш? Давай вставай, вставай, пройдись. Встань и иди! Встань и иди, я сказал, сука (склонился над Бобриком, попытался его поднять, с первого раза не удалось, со второго удалось).

Бобрик повис на Косте и не сопротивлялся. Костя отпустил Бобрика, тот тут же рухнул в кресло. Костя снова начал поднимать Бобрика, но силы, в отличие от злости, предательски таяли, пришлось отпустить. Костя взглянул на Бобрика, ударил его в плечо, затем ещё, остановился и с отчаянием закричал.

КОСТЯ. А-а-а-а-а-а! (сел прямо на землю, прислонившись к инвалидному креслу, обхватил голову руками, застонал, ударил по воздуху несколько раз, снова схватился за голову) Почему? Почему так? (не сразу, но притих).

БОБРИК. Успокоился?

Костя не ответил.

БОБРИК. Вообще не помню, кто ты...

КОСТЯ. Я сам не знаю, кто я (встал, медленно пошёл).

БОБРИК. Стой, утырок.

Костя послушно остановился.

БОБРИК. Бабосы есть?

КОСТЯ. Что?

БОБРИК. Бабосы есть?

КОСТЯ. Есть немного.

БОБРИК. Гони на базу.

КОСТЯ. Серьёзно?

БОБРИК. Мне опохмелиться надо, трубы горят. Ну, и выпьем за встречу.

КОСТЯ. Да уж. Офигенная встреча получилась.

14

Костя и Бобрик сидели на кухне у Бобрика. Обстановка была скучная: старого вида обшарпанный гарнитур, плита, заляпанная до невозможности, потрескавшиеся крашеные стены, замызганное окно, замызганное полотенце,

старые потрёпанные стулья. В раковине полно грязной посуды. Холодильник советский.

Бобрик открыл крышку и поставил бутылку водки на стол, рукой смахнув с него крошки. Костя в руках держал буханку белого хлеба, кусочки селедки в пластиковой баночке и пучок зелёного лука.

КОСТЯ. Нож есть?

БОБРИК. Так ломай, не мужик, что ли?

КОСТЯ. Ладно.

БОБРИК. Всю жизнь ломали, потом извращенцы какие-то придумали ножом резать.

Костя положил селедку и лук на стол, принялся ломать хлеб. Бобрик открыл селедку.

БОБРИК. Трубы горят, давай быстрее.

Костя доломал хлеб.

КОСТЯ. Стаканы где?

БОБРИК. Наверху там, на полке. Быстрее давай, живодёр хренов.

Костя спокойно встал, неторопливо подошёл к шкафчику, открыл, посмотрел на верхнюю полку, снял с неё два гранёных стакана. Они были мутные. Костя подул в один, подул во второй.

БОБРИК. Быстрее.

Костя скривился. Решил помыть стаканы. Открыл кран. Тот громко фыркнул, не сразу полилась вода, не очень чистая, судя по рыжему оттенку.

БОБРИК. Урою, падла!

Наконец Костя повернулся к столу и поставил стаканы на стол. Бобрик трясущимися руками кинулся наливать водку, выпил залпом, занюхал хлебом, затем положил кусок селедки на хлеб, съел.

Костя спокойно налил себе треть стакана, выдохнул, выпил залпом и также заел селедкой на хлебе.

БОБРИК. Тебе в гестапо бы работать... (с наслаждением) А-а-а...Хорошо (вздрыгнул, налил по второй).

Костя молча взял пучок лука.

БОБРИК. Зачем?

КОСТЯ. Помыть.

БОБРИК. Микробов боишься?

По раковине побежал огромный рыжий таракан.

КОСТЯ (пожав плечами). Тараканы.

БОБРИК. Брезгуешь?

Костя пожал плечами.

БОБРИК. Ну и пшёл отсюда!

Костя пожал плечами и остался сидеть.

БОБРИК. Мыть ещё. Водка всё продезинфицирует.

КОСТЯ. Соли бы.

БОБРИК. Это другой разговор (*катнулся к газовой плите, взял соль, подкатился обратно, поставил солонку на стол*).

Костя макнул лук в солонку. Откусил.

БОБРИК. Ну, за встречу!

Чокнувшись, оба выпили, закусили.

КОСТЯ. Да, неплохая водка у казахов.

БОБРИК. У казахов всё неплохое. Особенно бабы (*заржал*).

Костя не смеялся.

БОБРИК. Так кто ты? Напомни.

КОСТЯ. Я Костян.

БОБРИК. Костян?

КОСТЯ. Да.

БОБРИК. Ну, давай, Костян, по третьей (*разливает, остаётся совсем немного*). Надо было две брать.

КОСТЯ. Не надо. Вспомнил?

БОБРИК. Не-а. Ваще никак.

КОСТЯ. А вот я тебя хорошо помню. Думал, что забыл, а потом пришлось вспомнить...

БОБРИК. Неудивительно. Виталю Бобровского все помнят. Хрен меня забудешь (*снова заржал*).

КОСТЯ. Школу помнишь?

БОБРИК. Не. Я их штук 7 сменил.

КОСТЯ. Первая гимназия. 97-й год.

БОБРИК. У меня контузия была.

КОСТЯ. Воевал?

БОБРИК. Нет, нахер, на пляже загорал!

КОСТЯ. Извини, не знал.

БОБРИК (*агрессивно, переходя на крик*). А чё ты знал? Чё ты знал? Чё ты знал? Чё ты знал? Чё ты знал? Чё ты знал? Чё ты знал? (*шмякнул стакан об пол, тот разлетелся на куски*) ч..ч...ч..ч..ч-ч-ч... (*замолчал*).

Костя растерянно смотрел на Бобрика, не знал, что делать. Бобрик ещё какое-то время заикался, затем притих. Сидели, молча, неподвижно.

БОБРИК. Налей.

Костя послушно вылил оставшуюся водку в свой стакан, протянул Бобрику, тот выпил, занюхал хлебом.

БОБРИК. Отпустило... Ну что, сжалось очко?

Костя робко пожал плечами.

БОБРИК. Не ссы, прорвёмся.

КОСТЯ. Угу.

БОБРИК. Так и что там?

КОСТЯ. С чем?

БОБРИК. Ну, ты начал: 97-й год.

КОСТЯ. А-а-а, да неважно, наверное...

БОБРИК. Рассказывай, мне уже интересно.

КОСТЯ. Да как-то глупо уже, что ли... А где ты воевал?

БОБРИК. Рассказывай, утырок! Мнѣшься, как баба. *(неожиданно закричал)* А-а-а-а!

КОСТЯ *(слегка напуганно)*. Да что рассказывать? Я в пятом классе был. Ты постарше, в седьмом вроде. Ну, и захожу однажды в талибан, а там ты и никого больше.

БОБРИК. Голубок?

КОСТЯ. При чём тут? Ну, я рядом к писсуару встал, отлить начал, и вдруг ты как заорѣшь!

БОБРИК. Это я могу. Ну-ну, и что там?

КОСТЯ. Стал наезжать, мол, я тебе на кроссовок брызнул.

БОБРИК. А ты?

КОСТЯ. А я говорю, не было такого, я ровно писаю.

БОБРИК. А я?

КОСТЯ. А ты...

БОБРИК. Ну чѣ завис? Рассказывай, давай, Достоевский!

КОСТЯ. А ты сказал, что, мол, у меня со зрением что-то не так, раз я капли на твоём кроссовке разглядеть не могу, и на пол усадил на колени, чтобы я лучше разглядеть мог.

БОБРИК. Нормально.

КОСТЯ. А я сказал, что капли есть, но не мои, потому что я ровно писаю. А ты сказал, что я совсем опух, и стал командовать, чтоб я капли эти вытер.

БОБРИК. Ну, логично.

КОСТЯ. А я не стал. Ты стал орать, а потом взял меня за шкуру и сказал, что раз не хочу по-хорошему, будет по-плохому.

БОБРИК. Ваще не помню.

КОСТЯ. Короче, сказал, что я должен языком всё слизать.

БОБРИК. И ты слизал?

КОСТЯ. Нет.

БОБРИК. Дерзкий?

КОСТЯ. Повезло. В талибан информатик зашёл. Я вырвался и убежал.

БОБРИК. И что не так?

КОСТЯ. Что не так?

БОБРИК. Ты же не слизал. Или слизал?

КОСТЯ. Нет, нет, нет, нет... Я бежал, а ты мне вслед крикнул, что уроешь меня. Уроешь. А я ж ничего не сделал.

БОБРИК. А ты не брызнул?

КОСТЯ. Не знаю. Нет, конечно, нет.

БОБРИК. Тогда я сам, что ли?

КОСТЯ. Наверное. Неважно.

БОБРИК. Как это неважно, Костян?

КОСТЯ. Так. Я потом месяц почти школу прогуливал. Я никогда не прогуливал, а тут пришлось.

БОБРИК. Охренеть трагедия! Все прогуливают.

КОСТЯ. Я по углам шкерился, жил в страхе, я полгода уснуть не мог, на переменах в кабинетах сидел, хотел в другую школу переводиться.

БОБРИК. Перевёлся?

КОСТЯ. Нет, тебя в конце года выгнали.

БОБРИК. Меня могли, ага. И это всё?

КОСТЯ. Нет. Ты мне жизнь сломал, понимаешь?

БОБРИК. Хорош заливать.

КОСТЯ. Я серьёзно. Я же дерьмом себя чувствовал, самым настоящим дерьмом. Жалкой букашкой, микробом.

БОБРИК. Так, может, ты и есть...

КОСТЯ. Нет, я потом забыл. Уехал в Москву, закончил универ, устроился в ВТБ, выдавал кредиты.

БОБРИК. Ну, нормально.

КОСТЯ. Потом сокращение. Полгода сидел без работы. Потом в автосалон устроился, тоже на кредитах и страховании. Нормально работал, а потом этот корпорат.

БОБРИК. Какой корпорат?

КОСТЯ. Отмечали юбилей автосалона. Пятнадцать лет. И шеф этот наш, Василич, с улыбочкой его вечной, всегда так смотрит на тебя, ухмыляется, как будто угорает над тобой, и не поймёшь, всерьёз говорит или стебётся. И тут все весёлые, радостные, поздравляются, а он вышел и давай: мол, мы молодцы, пятнадцать лет не шутка, нормально поджунджурили, веселитесь, господа, но не очень-то, в последний раз так гуляем и в таком составе, времена пришли тяжёлые, всех не вывозим, денег у людей всё меньше, все ужимаются, и нам придётся, но он, мол, рабов любит, кто готов терпеть и унижаться, останется и будет в шоколаде, так что становитесь все в очередь, кто ботинки ему готов лизать.

БОБРИК. Нормальный мужик, с юмором.

КОСТЯ. А я как услышал про лизать ботинки, меня сразу переклинило. И в голове эта сцена в талибане вылезла со всеми подробностями, с этим грязным, заляпанным полом, мутными стёклами со слоем пыли, со спёртым воздухом и запахом мочи, с журчанием воды в унитазах, пульсированием в висках и твоими шершавыми и холодными руками. Меня даже сейчас от отвращения передёргивает. Ладони у тебя шершавые.

БОБРИК. И чё?

КОСТЯ. Да ничего, просто запомнил. Накидался я и вышел в курилку. Я не курю, но тут занервничал, у Олега сигарету стрельнул, стою прикуриваю, руки дрожат. И вдруг заходит Василич. И опять улыбочка эта его. И зубы дорогие, сделанные, ненатураль-

но белые, и на одном ещё икринка чёрная прилипла. Смотрит на меня и светится как лампочка. Я отвернулся, а он заметил и спрашивает: ну, что, готов, Афанасьев, ботинки лизать? И ногу вперед выставляет. И снова лыбится. Готов?

БОБРИК. И ты ему как двинешь – и зубы дорогие выбил.

КОСТЯ. Почти. Меня то ли от водки, то ли отвращения этого, короче, как полоснуло, ну, вырвало то есть, и прямо на ботинки его, и на костюм – в общем, хорошо так залил его. А он стоит, только глазами лупит. Не ожидал конечно. Я ещё с кулаками полез и пару раз в плечо двинул, но несильно, он высокий, ну, и я не особо на ногах стоял. А потом ещё кричать при всех стал, что он урод, какие мы ему нафиг рабы и всё такое.

БОБРИК. Ну, он-то тебе двинул как следует?

КОСТЯ. Нет. Он снова ухмыльнулся. Спокойно так вышел из курилки, а на следующий день приходит sms, что я уволен. Я думал, ещё в суд подаст или реально морду расквасит, но нет, ничего такого. А это ещё хуже, понимаешь? Жить в страхе и ожидании. И на работу меня больше не брали никуда. Полгода промучился, какие были деньги – все спустил, влез в долги, с квартиры попёрли, девушка ушла, и главное, в себя не мог прийти. В голове только сцена эта и крутится: кроссовки твои потёртые, и они всё ближе и ближе, и шёпот: «Лизни, лизни». Я ведь поэтому и не рыпался никуда, ничего не добивался, хотя мог, учился-то нормально, и башка вроде варит.

БОБРИК. Тебе лечиться надо.

КОСТЯ. Я думал, приеду, думал, найду тебя, врежу пару раз – и отпустит. Тренировался, как придурок.

БОБРИК. Отпустило?

КОСТЯ. Да вообще...

БОБРИК. И тут облом.

Костя молчит.

БОБРИК. На меня, значит, дерьмо своё спихнуть решил.

КОСТЯ. Да нет, не то чтобы...

БОБРИК (*передразнивая*). Не то чтобы... Виталя, значит, виноват, жизнь Костяну испортил. Он бы президентом мог стать, а тут я со своими кроссовками.

КОСТЯ. Почему президентом? Нет, просто по-другому всё могло быть, иначе как-то сложиться.

БОБРИК. Ну чё, извини Виталю, что всё так сложилось.

КОСТЯ. Да ладно, какой «извини»?...

БОБРИК. Такой, сука, такой. Понарожают амёб, ни хера не могут в этой жизни, потом начинают на Виталей всё спихивать, Виталя им виноват, что они жижа, микробом он себя чувствовал. А кто ты есть? Кто, я тебя спрашиваю?

КОСТЯ. Костя.

БОБРИК. Микроб ты и есть. Вша паршивая, дух бесплодный.

КОСТЯ. С какого я дух? Мы ж не в армии.

БОБРИК. Твоё счастье, а то давно бы уже по стенке размазал.

КОСТЯ. Не размазал бы, слышишь, ты? Не размазал!

БОБРИК. А ты давай, ещё вломи мне! Давай! Хрен ли инвалиду не вломить?

КОСТЯ. Да пошёл ты!

БОБРИК. Реальная жижа и есть, даже вломить не можешь! (закричал) А-а-а! А-а-а! А-а-а! (спокойно). За таких вот, как ты, у нас сотни пацанов полегло. Ради кого, спрашивается?

КОСТЯ. Не знаю.

БОБРИК. Думаешь, ты лучше них?

КОСТЯ. Нет.

БОБРИК. Служил?

КОСТЯ. Что?

БОБРИК. Ты, сука, служил?

КОСТЯ. Нет, у меня плоскостопие.

БОБРИКА. И за такого долбоящера я под снарядами сидел? Здоровье потерял?

КОСТЯ. Я не просил.

БОБРИК. Не просил он. А ну пшёл нахрен! Пшёл нахрен отсюда! (бросил бутылку в Костю, но тот увернулся). Пшёл, пшёл, пшёл!

Костя ретировался. Бобрик ещё что-то кричал, но было уже трудно разобратъ, вдруг замолчал.

Костя вернулся, посмотрел на Бобрика, тот сидел неподвижно.

КОСТЯ. Загадай цвет.

БОБРИК. Чего?

КОСТЯ. Цвет.

БОБРИК. Какой?

КОСТЯ. Любой. Загадал?

БОБРИК. Нахрена?

КОСТЯ. Да просто. Загадал?

БОБРИК. Ты долбанулся? Ну.

КОСТЯ. Красный?

БОБРИК. Чёрный.

КОСТЯ. Реально? А инструмент?

БОБРИК. Лопата.

КОСТЯ. Офигеть.

БОБРИК. Чего?

КОСТЯ. Всё, спасибо, офигеть (ушёл).

БОБРИК. Что офигеть? Эй, как там тебя? Что офигеть? Утырок.

15

Сторис Инстаграм:

В кадре снова было лицо пухлощёкой девушки через приложение Snapchat с ушками, носом и ртом белочки. Голос звучал неестественно, близко к мультяшному, детскому. Она была на фоне ёлки и держала в руке стакан с соком.

ДЕВУШКА. Я пощусь, поэтому пью сок, а вы как хотите! Поздравляю всех с Новым, две тысячи девятнадцатым годом. Как спел Семён Слепаков...

Видео оборвалось, открылось следующее.:

ДЕВУШКА. ...это был тяжёлый год. Для меня в особенности. Пусть новый будет лучше со всех сторон. Любите и цените своих близких. Тех, кто...

Видео оборвалось, открылось следующее.

ДЕВУШКА. ...сейчас с вами рядом. Пусть они будут с вами как можно дольше. А вы с ними. Здоровья всем и спокойствия. Мы очень много нервничаем.

Видео оборвалось, открылось следующее.

ДЕВУШКА. И это плохо, поэтому не будем. С Новым годом! Ура! (зажгла бенгальский огонь, тот ярко и весело горел).

16

Костя без энтузиазма собирал искусственную ёлку. Из соседней комнаты доносились песни «Со мною вот что происходит».

Раздался голос мамы Кости.

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. У нас это семейное.

КОСТЯ. Что?

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. 31 декабря. Отец в «Ленту» поехал заготовиваться, ты ёлку собираешь, я ещё квартиру не отмыла, не знаю, когда готовить начну – в двенадцать, что ли?

КОСТЯ. С гипсом не особо удобно отмывать.

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Ну, вы же с папой не горите желанием мне помогать.

КОСТЯ. Зачем вообще мыть? Мы втроём Новый год встречать будем.

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Вам волю дай, вы за неделю всё загадите. В Новый год надо вступать с чистой квартирой и мыслями. А сегодня ещё и день, благоприятный для уборки.

КОСТЯ. Точно?

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Точно.

Песня смолкла. Костя тоже молчал и собирал ёлку.

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Ну вот, совсем другое дело.

КОСТЯ. Что?

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. С лошадьми, говорю, совсем другое дело. И комната лучше смотрится.

КОСТЯ. Угу. Прямо Янтарная комната.

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Не прошло и года.

КОСТЯ. Даже двух месяцев не прошло. И всего один гипс.

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Посмейся ещё над мамой, а то мало смеялся.

КОСТЯ. Я не смеюсь, я констатирую.

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Молчал бы уж, констататор. Из-за вас же всё и случилось.

КОСТЯ. А я думал, из-за того, что кто-то лунные дни перепутал и себе на ногу молоток уронил.

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Сразу бы прибил, когда просили, и всё было бы прекрасно. Не слушаете маму, а она лучше знает.

КОСТЯ. Слушаем.

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Ну, конечно. Один всё завтраками кормил, второй приехал – с дивана не слезает.

КОСТЯ. Mam, у папы же стресс, сама говорила.

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. У папы стресс, у тебя стресс, у всех стресс. Одна я только, как птичка божия, не знаю ни заботы ни труда, не переживаю ни за кого, от бессонницы не мучаюсь.

КОСТЯ. Mam, ну перестань. Я же повесил.

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Спасибо, сынок. Повесил.

КОСТЯ. Ну и всё. Теперь снова ждём, что пойдёт.

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Конечно, пойдёт. Уже идёт. У папы с работой хоть прояснилось, не закрывают их. И ты обязательно скоро устроишься и половинку свою встретишь.

КОСТЯ. Угу...

Раздался какой-то грохот.

КОСТЯ. Mam? Ma, всё в порядке? Ты цела?

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Я-то цела. Лошади упали...

КОСТЯ. А я думал, опять рубль обвалился.

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Что?

КОСТЯ. Ничего, повешу. Только ёлку дособирую.

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Тут крюк отвалился.

КОСТЯ. Хорошо. Сделаю. Тебя точно не задело?

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Точно.

Костя дособирал ёлку, сидел, глядя на неё. Покрутил в руках, затем встал и вышел из комнаты. Играла песня «По улице моей...»

17

Костя и Ваня сидели на кухне. У Вани был неважный вид. Костя вертел в руках телефон. Ваня сидел с гранёным стаканом, внутри которого была густая белая жидкость.

КОСТЯ. Кефир? Серьёзно?

ВАНЯ. Да что-то перебрал вчера коньяк с пепси. Изжога теперь достала. Будешь?

КОСТЯ. Не.

ВАНЯ. Зря, хороший кефир.

КОСТЯ. Казахский?

ВАНЯ. Наш.

КОСТЯ. Был бы казахский...

ВАНЯ. Не смешно.

КОСТЯ. Пепси не осталось?

ВАНЯ. В баню этот пепси. Надо было вчера таблеткой закинуться. Мы уже не в том возрасте, когда можно спокойно коньяк с пепси глушить.

КОСТЯ. Так сразу бы таблетками и закидывался, нафига тебе эти посредники?

ВАНЯ. Острияк-самоучка. Ты бы хоть краситься начал, а то скоро совсем белый будешь.

КОСТЯ. Нафиг краситься? Я ж не девочка. Хотя, конечно, вот так копыта откинешь, и похоронят с седой башкой.

ВАНЯ. Не грузи, а? Подыхать, что ли, собрался?

КОСТЯ. Да нет, просто думаю. Стоит моя жизнь вообще что-нибудь или нет? Что я и кому хорошего сделал?

ВАНЯ. Никому, конечно, но ты ещё про небесный суд скажи.

КОСТЯ. Не скажу. Ну, просто... плохого вроде тоже немного сделал. Надеюсь, по крайней мере. А так хрен знает, кто я... Жил вроде жил, а потом раз – и всё поменялось.

ВАНЯ. Да говна ты кусок (*заржал*).

КОСТЯ. Это да, спасибо.

ВАНЯ. Не пьёшь, вот хёрней и страдаешь.

КОСТЯ. То есть это так работает? Хотя ты прав. Говно я и есть. Вот похоронят и на плите напишут: «Жил как говно и умер так же». И после смерти говном останусь. Хреново.

ВАНЯ. Смерти, что ли, боишься?

КОСТЯ. Да не то чтобы... Скорее, не смерти. А того, что после неё. Точнее, ничего. Пустоты.

ВАНЯ. Это потому, что у тебя детей нет.

КОСТЯ. В смысле?

ВАНЯ. В том самом. Я вот ни хрена не боюсь. Я вечный. У меня есть дети.

КОСТЯ. Но дети – это же не ты.

ВАНЯ. Они – моё продолжение. Не будет меня, будут они.

КОСТЯ. Это прям как у Басты в «Сансаре». Слышал же?

ВАНЯ. Конечно, слышал. Блин, грузишь на сухую голову. Невозможно слушать (*открыл холодильник, достал коньяк, блюдце с нарезанным лимоном. Налил коньяк в стакан, выпил*).

КОСТЯ. Ваня, ты вернулся.

ВАНЯ. Да иди ты, своих проблем хватает.

КОСТЯ. Каких?

ВАНЯ. Да вот от Левина ушёл.

КОСТЯ. Что так?

ВАНЯ. Да ну его в пень. Платить не хочет, ведёт себя как-то странно (*ещё выпил*).

КОСТЯ. Это как?

ВАНЯ. Всё, чё обещает, не делает, потом то оправдывается, то наезжает. Ну его...

КОСТЯ. Понятно.

ВАНЯ. На себя опять работаю. А тут не успел уйти, мне Дима, правая рука Левина, звонит. Мол, Ваня, ой как нехорошо, так не делают...

КОСТЯ. Что не делают? Не уходят?

ВАНЯ. Да нет, клиентов, мол, наших уводишь. А где я уводил? Мне сам директор пивзавода набрал. Чё-то Левин, говорит, совсем озверел, ценник задрал. Я говорит, хочу, чтобы ты мне сделал, ты мне уже делал, я знаю, как ты работаешь. Не вопрос, говорю, сделал ему скидос, поставил нормальный ценник. Всё, забились, по рукам. А Дима звонит: Ваня, ты не прав, говорит, вообще не прав. И что ты думаешь, чтобы меня типа «наказать», поставили ценник себе в минус. Срать на убытки, лишь бы меня перебить. Ну, не дебилы? (*выпил ещё*).

КОСТЯ. Ну да, странный бизнес какой-то.

ВАНЯ. А вчера Левина встретил. Саша, что за хрень, спрашиваю, почему мне твои люди названивают? Он такой: кто? Мол, не в курсе совсем. Ага, конечно! Дима без его ведома пёрнуть не может. Не в курсе он (*выпил ещё*). Ну их в пень, короче.

КОСТЯ. Да, у нас тоже были войны за клиентов, даже вспоминать не хочется. Всё это как-то мелко и мерзко.

Помолчали. Ваня включил телевизор, переключал каналы, остановился на музыкальном.

КОСТЯ. Светка...

ВАНЯ. На сутках.

КОСТЯ. Ага.

ВАНЯ. Рэперы эти...

КОСТЯ. А что с ними?

ВАНЯ. Мозг засирают всем. Суки, шкуры, наркотики. Молодёжь на наркоту посадили.

КОСТЯ. Слушай, ну мы же тоже с тобой травку пробовали.

ВАНЯ. И что?

КОСТЯ. Мы же не подсели.

ВАНЯ. Тогда время другое было. И наркотики другие.

КОСТЯ. А по-моему, всё от человека зависит.

ВАНЯ. Не скажи. Чем синтетика хороша?

КОСТЯ. Чем?

ВАНЯ. Доступная. Легко найти и дешёво. Любой подросток купить может. И зависимость вызывает мгновенно. Один раз попробуешь и всё – ты уже на крючке.

КОСТЯ. Но их же никто не заставляет пробовать.

ВАНЯ. Вон они заставляют (*кивнул в сторону телевизора*). Клипами и песнями своими (*вылил остатки коньяка, выпил*). Образ жизни пропагандируют.

КОСТЯ. А по-моему, делать им просто нехрен, вот и страдают фигнёй всякой.

ВАНЯ. Ты тоже страдаешь.

КОСТЯ. Так-то все страдают. Каждый по-своему.

Помолчали. Ваня выпил, закурил, затем вытащил из пачки сигарету, закурил в вытяжку.

ВАНЯ. Вовку закрыли недавно.

КОСТЯ. Какого Вовку?

ВАНЯ. Со мной в «ДНС» работал, ещё до Левина. Нормально вроде работал, получал неплохо. Моросил, правда, но какой Вова не моросит? Это уже как диагноз. А тут раз – узнаю, что закрыли его. Как думаешь, за что?

КОСТЯ. На бабло кинул кого-нибудь?

ВАНЯ. Если бы. Закладки как раз делал. Вот, спрашивается, нафига? Разве не понимаешь, что рано или поздно тебя накроют? Охота жопу подставлять?

КОСТЯ. Ну, да. Одно дело, если без работы сидел бы, а то ж неплохо, говоришь зарабатывать. Хотя, конечно, и это не оправдание.

ВАНЯ. И главное, он в конторе своей директором числится. Нашли кого поставить. Вся документация на нём. Встряли пацаны конкретно. Нам, говорят, надо договора подписывать, а мы не можем, нужна подпись этого придурка. Вся контора встала. А к нему не пускают, он под следствием. Лет 5 минимум дадут теперь. Не, Вова – это точно диагноз.

КОСТЯ. Да уж, весело, как в «Камеди клабе».

ВАНЯ. Блин, я ж не хотел пить! Мне ещё за детьми к своим ехать.

КОСТЯ. На такси съездишь.

ВАНЯ. Да по любому теперь. Блин, всё ты...

КОСТЯ. А я что?

ВАНЯ. Да со своими «Кто я? Что на плите напишут?» У меня своих проблем, что ли, нет?

КОСТЯ. Ну, извини.

ВАНЯ. А-а... *(махнул рукой)*.

18

Костя лежал на полу, смотрел, как мигали гирлянды на ёлке. Погасли, загорелись, погасли, загорелись, погасли, загорелись. В руке он держал красный игрушечный молоток.

19

Сторис Инстаграм:

В кадре на столе лежали два пакета молока. Один Оренбургского молочного завода «Летний луг», второй «Домик в деревне». Девушка говорила своим нормальным голосом.

ДЕВУШКА. Перед вами два пакета. Но это не реклама. Просто два разных молока. Угадайте, в каком молоко настоящее, а в каком используется сухое молоко?

Видео закончилось, началось следующее.

ДЕВУШКА. Не поверите, но в этом местном – молоко настоящее, а вот это, казалось бы, более известное и дорогое – плохое. В нём используют сухое молоко.

Видео закончилось, началось следующее.

ДЕВУШКА. Это очень просто понять по вкусу. Когда я постилась, то пила постное соевое молоко. Так вот, это дорогое практически не отличается от соевого...

Видео оборвалось, началось следующее.

ДЕВУШКА. ...А у этого дешёвого вкус другой. Хотя ни там, ни там не написано, что используется сухое молоко. Так что делайте вывод сами.

Видео закончилось.

20

Костя с рюкзаком за плечами стоял возле лавочки у подъезда довольно нового многоэтажного дома и кого-то ждал. У края крыльца находился подъёмник для инвалидов. Открылась дверь, на улицу выехал Бобрик, заметил Костю.

БОБРИК. Чё надо?

КОСТЯ. Я не к тебе.

Бобрик проехал мимо подъёмника, остановился, приготовился спускаться по ступенькам.

КОСТЯ. Помочь?

БОБРИК. Обойдусь.

КОСТЯ. А подъёмник же?

БОБРИК. Он не пашет ни хрена. В прошлый раз рассказывал.

КОСТЯ. Не помню. И как ты спускаешься?

БОБРИК. Молча.

КОСТЯ. Подожди. Ладно, не буду врать. Я к тебе. У меня это (снял рюкзак, громыкнули бутылки, растянул молнию, показал водку).

БОБРИК. С этого и надо было начинать. Заходи (развернулся, доехал до двери подъезда, открыл её ключом).

Костя вбежал на крыльцо, дёрнул дверь, пропустил Бобрика, зашёл за ним следом.

21

Костя и Бобрик снова сидели на кухне. Одна бутылка уже валялась на полу. Закусывали квашеной капустой. Костя порядком захмелел.

КОСТЯ. Сам не знаю, что мне надо, но чувствую, что всё не просто так, понимаешь?

БОБРИК. Типичная баба. Наливай.

КОСТЯ. Да какая баба? Оно там внутри всё клокочет прям...

Но Бобрик молчал. Костя разлил, чокнулись, выпили, закусили.

КОСТЯ. Чёрная лопата....

БОБРИК. Чего?

КОСТЯ. Ты не такой, как все.

БОБРИК. Да ладно?

КОСТЯ. Серьёзно.

БОБРИК. Может, потому что не все на колясках ездят с перебитым позвоночником?

КОСТЯ. Не поэтому. Мы все – красные молотки.

БОБРИК. Амёбы вы бесхребетные.

КОСТЯ. И это тоже. Но подожди, я сначала закончу. Мы все – красные молотки, понимаешь? Живём так, как нам вдолбили: небо – синее, трава – зелёная, солнце – жёлтое, утром – на работу, вечером – с работы, жена – хозяйственная, муж – работающий, дети – спиногрызы, но всё равно радость, потому что свои, потому что продолжение, путь в вечность, как сказал бы Ваня. А если чего-то нет, то должен страдать, должен стремиться. Это только красиво трещат: «Вы все индивидуальности, вы все уникальные». А ты попробуй выделиться – тебя же сразу заклюют со всех сторон, ибо нефиг тут. Вон рэперы: один спел про сук – и всё, теперь у всех в каждой песне обязательно про сук есть.

БОБРИК. Говно твои рэперы.

КОСТЯ. Они не мои. Да и дело не в них. Я просто не понимаю, откуда это всё. Это же не одно поколение, это тысячелетиями сидит и продолжает вдалбливаться, вдалбливаться, вдалбливаться... Вроде же неглупые люди, а как посмотришь – так стадо баранов, видят, что не правы, но до последнего рогами будут упираться. Про толерантность что-то там разглагольствуют, а где она, эта толерантность?

БОБРИК. Ты мне будешь рассказывать про толерантность? Да у нас даже долбаные пандусы установить не могут! Подъёмники сделали. Поставили херомотину какую-то, они до минус пятнадцать выдерживают, это в нашей-то степи, когда зимой до минус сорока долбануть может. В первый же мороз накрылись. Я, сука, сразу говорил: никуда съезжать не хочу. Вы что? Ветхое жильё, под снос, в новом доме жить будете, как белый человек. Выселили нахер. А теперь, чтобы пандус установить, надо эту херомотину снять, это лишние расходы, а бюджет не резиновый, надо отдельно прописывать, но ТСЖ не может само принимать такое решение, поставили на общее голосование, а там еще двадцать вопросов присобачили, чтоб двадцать раз не голосовать, ну все и положили на это голосование, потому что нахер никому не надо: есть председатель, есть совет – сами, мол, и решайте. И всё, нахер, голосов не набрали, голосование недействительно и никто демонтировать ничего не будет.

КОСТЯ. Охренеть.

БОБРИК. Мне-то ладно, я, сука, по ступенькам съеду, а вот если кто-то из них вот так на коляску присядет, я посмотрю, как они лихачить будут. Толерантность. Они даже в лифте отворачиваются или выходят сразу. Соседи... Да ты знаешь, кто чаще всего воюет?

КОСТЯ. Кто? Соседи?

БОБРИК. Угадал. Глотки друг другу перегрызть готовы, потому что только в сказках все добрые и весёлые, а на деле каждый по своей норке – и не высовывается. О своей только жопе думает. Ты вообще знаешь, сколько войн сейчас идёт?

КОСТЯ. Донбасс, Сирия... ну, Израиль там с Палестиной никак не разберутся.

БОБРИК. Всё?

КОСТЯ. Нет, наверное. Не знаю.

БОБРИК. Около сорока очагов. Сечёшь? Всем просто срать, потому что не касается. Донбасс рядом, поэтому мы знаем, а то, что пол-Африки воюет, что каждый день хрен знает сколько под снарядами двухсотых увозят, никто даже не задумывается. А знаешь, из-за кого войны начинаются?

КОСТЯ. Из-за кого?

БОБРИК. Из-за таких, как ты, которые в ответ дать не могут, которые нигде и ни в чём не вывозят. У них нефть есть, земля есть, а яиц нет. И всякие америкосы это видят и идут, потому что тупо сильнее, потому что могут взять. А были бы нормальные, сразу в ответочку: куда прёшь? Моё, самому надо. И всё, сразу разошлись бы.

КОСТЯ. То есть, как в «Брате-2», сила в правде, кто сильнее, тот и прав?

БОБРИК. А бывает по-другому? Ты на животных глянь. У них всё предельно просто.

КОСТЯ. Но мы же не животные, мы можем мыслить, размышлять над своими поступками.

БОБРИК. Вот я и говорю, из-за таких размышляющих амёб всё к херам и полетело. Ты думаешь, я о таком мечтал?

КОСТЯ. Нет, конечно.

БОБРИК. Думаешь, хотел в двадцать пять овощей с руками стать? Да я бы, может, на юге щас жил или в Испании какой-нибудь баб трахал на пляже. Знойных испаночек (вскрикнул) А-а-а-а-а!

Раздался громкий недовольный стук в стену.

БОБРИК. Пошли в жопу, соседи! А-а-а! А-а-а! А-а-а! (успокоился).

КОСТЯ. Знаешь, мне кажется, ты не испортил мне жизнь, а наоборот.

БОБРИК. Чего?

КОСТЯ. Ну, дал понять, что это херня, а не жизнь, что я так не хочу, не хочу быть красным молотком. Не хочу ходить по магазинам, жёлтые ценники выискивать. Приучили всех унижаться. Купить на 5 рублей дешевле по скидке и радоваться: вот мы молодцы, вот счастливицы, урвали. Офигительная жизнь! А так я бы даже не понял. Работал бы в автосалоне, женился... Я помочь тебе хочу.

БОБРИК. Как ты можешь мне помочь?

КОСТЯ. Не знаю пока.

БОБРИК. Отсосать? С... с... с... с... (смеялся и заикался одновременно).

КОСТЯ. Нет, конечно. С пандусами, например. Как-нибудь...

Снова раздался недовольный стук в стену, и тут же резко потемнело.

22

Сторис Инстаграм:

В кадре снова было лицо пухлощёкой девушки, по экрану разлетались анимированные снежинки и звёздочки. Иногда, когда девушка моргала, из её глаз

вылетали анимированные глаза с ресницами. Волосы девушки были растрёпаны, она говорила своим, не обработанным приложением голосом.

ДЕВУШКА. Никто не хочет братья за мои волосы. После того как я сообщила, что колола химические препараты и после этого мои волосы выпали, всех напугало это, все стали меня игнорировать.

Видео закончилось, открылось следующее.

ДЕВУШКА. А всего-то лишь навсего нужно осветлить волосы. То есть я пойду сама и куплю смывку. На вашей совести, между прочим, товарищи па...

Видео оборвалось, открылось следующее.

ДЕВУШКА. ...рикрахеры и мастера волос. Да. Ой, давно я этого не делала. Давно-давно... Помню, было мне 18 лет, вот тогда я бы...

Видео оборвалось, открылось следующее.

ДЕВУШКА. ...ла знойная блондинка (сделала гримасу). Наверное, снова придётся ей стать. Или лысой.

23

Костя прикрутил крюк к картине с лошадьми-мутантами, затем повесил картину на стену, отошёл, посмотрел, поправил крен, снова отошёл, посмотрел.

КОСТЯ. Ма, принимай работу.

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Ну, подожди! Рубашки ваши с трусами доглажу. Не выключать же утюг.

Раздалась трель мобильного телефона, Костя поднёс трубку к уху.

КОСТЯ. Да... Отказываете? Девушка, можете не распинаться, я сам в кредитном отделе работал. Всего доброго (*отжал трубку*). Ма, папа когда, говоришь, приедет?

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Через три недели. Соскучился уже?

КОСТЯ. Да нет, кредит надо будет оформить.

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Что?

КОСТЯ. Кредит на него оформим.

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Сынок, зачем нам кредиты? Столько переплачивать.

КОСТЯ. Не страшно. Я же лошадей прибил.

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. На растущую луну надо. Щас посмотрю, какая луна будет.

Костя посмотрел на телефон, открыл записную книжку. Да, давненько он её не чистил.

Макс_Под_Запретом – контакт со времён 11-го класса. «ВК» тогда не было, и Костя, как и многие школьники и студенты Оренбурга, висел в «Оренчате». Писали ерунду друг другу, знакомились, стебались, кого-то постоянно банили за флуд, мат или капслок. Смайлики, виртуальные свадьбы, статусы «новичок», «старожил» и прочие. Если подумать, то чушь несусветная, но людям было в диковинку, и многие не жалели, что так глупо убивали время. Были и те, кто постарше. В основном, охранники. Один фиг им на смене де-

лать нечего. Макс жил в Кувандыке – это небольшой городок, неподалёку от Оренбурга, но раза два или три приезжал на тусовки «Оренчата», которые проходили на Советской прямо посреди улицы. Каждую субботу были подобные встречи, и у всех у них был схожий сценарий: толпа подростков и чуть постаршие стояла напротив башни с часами, пили спиртное – каждый своё и общались, разбившись на кучки. Вот примерный диалог с такой встречи:

–Привет.

– Привет! Курник?

– Да.

– Прикольно. А я Раста.

– Клёво! Кого ещё видел?

– Вон Шпилька, а там Лёд.

– Да не Лёд, а Лэд. Как Лэд Зеппелин.

– Не знаю, Лёд прикольное звучит.

– Ну, ладно, пообщаемся ещё.

– Давай.

А дальше уже те, кто был давно знаком или, наоборот, хотел познакомиться поближе, разбредались по ближайшим кафешкам или квартирам.

И только самые стойкие или самые бедные стояли часов до десяти и убегали, чтобы успеть на последнюю маршрутку.

На первом курсе Костя ещё заходил по привычке в «Оренчат», но сначала там сильно обновилась аудитория, а затем появился «ВК», тогда ещё «ВКонтакте», и все плавно перекочевали в новую и довольно удобную социальную сеть.

Интересно. И как теперь поживает Макс_Под_Запретом, чем занимается? Не позвонишь же, не спросишь. Он, наверняка даже не вспомнит, что был вообще такой «Оренчат» и что настолько тесно общались, что обменялись телефонами. И уж он наверняка давно удалил Костин номер, а вот Костя зачем-то хранил.

Удалено.

Невесомая.

Невесомая была довольно увесистая. И тоже из «Оренчата». Но, правда, из области «лучшие бы не развиртуализировались». Дня через три после виртуального знакомства она дала свой номер. Костя позвонил, голос показался приятным. Хорошо пообщались. Потом ещё. И ещё. И, наконец, решили встретиться в реале. Но свидание прошло очень быстро. Хватило двух взглядов, чтобы понять, что второго свидания не будет. И дело не в том, что кто-то был страшным или оба друг другу такими показались. Несоответствие образов, созданных воображением, с реальными. Ох уж эта подлая виртуальная реальность! Кстати, в вирте Костя ещё какое-то время с ней общался. Видимо, поэтому и не удалил номер.

Удалено.

Ква – удалено.

Розовая лошадь – удалено.

Гутан – удалено.

Ганста 666 – удалено.

Покончено с «Оренчатом».

Пара номеров со школы, пара пацанов со двора. Очень сложно напрягать память, проще сразу без раздумий – удалено.

Одноклассники: Виталя, Андрюха, Натаха. Ирка. Ирка молодец, лет 5 уже живёт в Штатах. Да и остальные молодцы. Иля, например. Вообще-то его звали Эльдар, но классная это не уточнила, сказала Ильдар, когда объявляла, что будет новенький, вот и сократили до Иля. Иля, Изя, Илэк. А Илэк стал судьей. Или Руслан. Русяй. Паренёк из Перми. Смешной и добродушный. Сначала работал прокурором где-то в области, а теперь уже тоже в Москве. И ведь не позвонить, не сказать: «Привет, как жизнь? Помнишь, мы 17 лет назад учились вместе? Мы ещё посмеивались над тобой, а теперь я вдруг многое пытаюсь понять про себя, про других, про жизнь, про молодок... Кстати, назови цвет и инструмент».

И Костя вдруг понял, что ему, кроме Вани, даже некому позвонить. Город, в котором он родился, прожил половину нынешней жизни, теперь вернулся, мало чем отличается от Омска, Рязани, Нижневартовска, Новосибирска, в которых он и вовсе не был.

Костя понял, что нужно удалить все старые номера и внести новые.

Голос мамы Кости прервал его размышления.

ГОЛОС МАМЫ КОСТИ. Ну, где там лошади? Иду, показывай.

24

Костя стоял в подъезде. В руках было несколько листов. Костя позвонил в дверь. Из-за двери раздался старушечий голос.

СТАРУШЕЧИЙ ГОЛОС. Кто?

КОСТЯ. Сосед.

СТАРУШЕЧИЙ ГОЛОС. Что надо?

КОСТЯ. Не откроете?

СТАРУШЕЧИЙ ГОЛОС. Нет.

КОСТЯ. У вас в доме инвалид войны живёт.

СТАРУШЕЧИЙ ГОЛОС. Нехай живёт, кто ему мешает?

КОСТЯ. Ему никто не мешает. Просто у вас подъёмник не работает.

СТАРУШЕЧИЙ ГОЛОС. У нас и в окна дует, и канализацией воняет, и лифт через день ломается. То наркоманы по подъездам шарятся. Не дом, а наказание какое-то.

КОСТЯ. Сочувствую. А ему нужен нормальный пандус.

СТАРУШЕЧИЙ ГОЛОС. Кому ему?

КОСТЯ. Соседу вашему, инвалиду. Может, вы подпишете?

СТАРУШЕЧИЙ ГОЛОС. Я ничего подписывать не буду.

КОСТЯ. Да вы поймите, без вашей подписи эти подъёмники не демонтируют.

СТАРУШЕЧИЙ ГОЛОС. Я не хозяйка. Вот дети придут, нехай они и разбираются.

КОСТЯ. А когда они придут?

Но старушка уже отошла от двери. Костя подождал, а затем повторил вопрос.

КОСТЯ. А когда они придут? *(нажал на звонок).*

СТАРУШЕЧИЙ ГОЛОС. Щас полицию вызову!

КОСТЯ. А когда они придут?

Старушка не отвечала. Костя ждал.

СТАРУШЕЧИЙ ГОЛОС. Вызываю.

Костя поспешно отошёл от двери. Подошёл к квартире напротив, нажал на звонок. Никто не отвечал. Костя подождал немного и направился к лифту.

25

Костя и Ваня сидели на кухне. Костя вертел в руках телефон. Работал телевизор. Ваня открыл холодильник, достал разливное пиво.

ВАНЯ. Будешь?

КОСТЯ. Давай.

ВАНЯ. Вот и развязал *(заржал)*.

КОСТЯ. Угу. Слушай, ты говорил, расскажешь, где казахи твои торгуют.

ВАНЯ. Надоело «Магнит» с «Пятёрочкой» поддерживать?

КОСТЯ. Типа того.

ВАНЯ. Это правильно, они совсем уже борзеют. Ценники не меняют. На кассу придёшь, а там по другой цене пробивают.

КОСТЯ. Ты ж не берёшь у них ничего.

ВАНЯ. Не беру. Макароны были. По акции.

КОСТЯ *(хмыкнув, не сразу)*. Так где?

ВАНЯ. Да тут прям рядом, через три дома от меня.

КОСТЯ. Ясно.

ВАНЯ. Светка на сутках.

КОСТЯ. Я уж понял. Дети у твоих?

ВАНЯ. Нет, у тёщи. Ты хоть подстригись тогда. А то рядом с тобой ещё старше себя чувствую.

Костя ухмыльнулся. Ваня достал сигареты, закурил в вытяжку.

КОСТЯ. А ты курить бросай. Будешь чувствовать себя моложе.

Ваня, как всегда, отмахнулся.

КОСТЯ. Как год начался?

ВАНЯ. Да так... Деньги нужны.

КОСТЯ. Это да.

Выпили.

КОСТЯ. Видел песню Слепакова?

ВАНЯ. Какую?

КОСТЯ. Про Новый год.

ВАНЯ. Не-а.

КОСТЯ. Ну, набери у себя. «Слепаков. Это был тяжёлый год».

Ваня взял в руки смартфон, набрал в поисковике «Слепаков. Это был тяжёлый год». Открыл видео. Посмотрел немного, выключил. Костя улыбался, но Ваня не разделил его радости.

ВАНЯ. Ты в курсе, что это пропаганда?

КОСТЯ. Пропаганда чего?

ВАНЯ. Это вирусный ролик.

КОСТЯ. И?

ВАНЯ. Снят специально для распространения в сети.

КОСТЯ. Я знаю, что такое вирусный ролик. И ни фига это не пропаганда. Просто смешная песня. Слепаков так-то юморист.

ВАНЯ. А ещё он и деньги за это получит.

КОСТЯ. А чего бы не получить, если смешно? Миллионов 5 просмотров.

ВАНЯ. Специально нагнетает.

КОСТЯ. Да чего он нагнетает? Что увидел, то и спел. Сам же говоришь, что деньги нужны.

ВАНЯ. Деньги вообще нужны.

КОСТЯ. Ну, так всем нужны. Он как бы про это и говорит, вернее, поёт.

ВАНЯ. Ему-то чё жаловаться? У него всё хорошо.

КОСТЯ. Значит, не за себя. Он же не один в стране живёт. Да и потом, кому понравится, что цены постоянно растут.

ВАНЯ. Так бери у казахов.

КОСТЯ. Вот и собираюсь. Только цены у всех растут.

ВАНЯ. Хрен ли ты хочешь? Рыночные отношения.

КОСТЯ. Угу, я так не хочу. Хочу, чтобы как в совке цены и качество продуктов было.

ВАНЯ. Что угодно, только не совок.

КОСТЯ. А что так?

ВАНЯ. Как я всегда говорю, идея хорошая, исполнение – говно.

КОСТЯ. Так это не идея виновата, люди такие: красные молотки, а не люди.

ВАНЯ. Я вот смотрю на тебя и вижу перед собой двенадцатилетнего подростка.

КОСТЯ. Угу, сидящий подросток. А ты такой весь взрослый.

ВАНЯ. Поначитаться в сети ерунды всякой. Какой самый популярный паблик?

КОСТЯ. Понятия не имею, я их вообще не читаю. И зачем читать? Выйди на улицу, всё видно.

ВАНЯ. Что видно?

КОСТЯ. Что снег не чистят.

ВАНЯ. Так кто виноват?

КОСТЯ. Я вообще-то про другое, но ладно. Коммунальщики, кто ж ещё?

ВАНЯ. Кто ещё? Люди, которые срут вокруг себя и даже не замечают. В урну не выкидывают, зато селфи каждые пять минут делают. Или кошелёк с деньгами найдут и в карман кладут. А ты в курсе, что если ты нашёл кошелёк, то обязан его сдать? Иначе штраф. Иначе ты ничем не лучше вора, считай, такая же кража.

КОСТЯ. Я не находил кошелёк.

ВАНЯ. Да я тоже. Я вот «Бесогон-ТВ» смотрю.

Костя ухмыльнулся.

ВАНЯ. Напрасно ухмыляешься. Понятно, что я не со всем соглашаюсь, но Михалков вполне правильные вещи довольно часто говорит.

КОСТЯ. То есть ему не платят, в отличие от Слепакова?

ВАНЯ. У него даже пару выпусков не вышло. Помнишь, пожар в торговом центре был?

КОСТЯ. В «Зимней вишне».

ВАНЯ. Ага. Так он на министра МЧС наехал, а тот обиделся... А ты в курсе, что у нас одна из самых мощных оборонок в мире?

КОСТЯ. Слушай, ну вот бабушка идёт в магазин и видит, что с её пенсией хрен что купишь, а есть ей хочется. Ей пофиг на оборонку.

ВАНЯ. Это потому что бабушка эгоистка.

КОСТЯ. Это Михалков так сказал?

ВАНЯ. Это я так говорю. Да и ты эгоист, и все мы. Только о себе думаем. А надо мыслить глобально. В таком мире живём...

КОСТЯ. Да-да, где все враги и только и ждут, когда ты отвернёшься. Я помню. Ладно, спасибо за казахов, пойду делать мир лучше.

Ваня снова махнул рукой, допил пиво.

ВАНЯ. Херня это всё. У меня у родителей крыша съезжает, и дальше только хуже будет.

КОСТЯ. Сочувствую.

ВАНЯ. И денег надо...

Костя кивнул и вышел. Ваня задумчиво молчал, затем взял телефон, набрал номер.

ВАНЯ. Привет, малыш. Дежуришь? Ты кушала? Салат твой любимый сделать? Или что приготовить? Плов хочешь? Давай плов приготовлю...

26

Сторис Инстаграм:

В кадре было лицо пухлощёкой девушки через приложение Snapchat с ушами, носиком медведя и очками в широкой роговой оправе. Голос тоже звучал неестественно, близко к мультяшному, детскому.

Рядом с лицом девушки стояла надпись: «Зачем нужно выставлять фото в трусах и смайл “удивление”»

ДЕВУШКА. Всем привет! Вопрос такой. Вот, например, если девушка похудела так сильно, обязательно выставлять себя в трусах?

Видео закончилось, открылось следующее.

Рядом с девушкой был смайл: колобок, задумчиво чесавший затылок.

ДЕВУШКА. Или всё-таки не обязательно это делать? Просто я как бы аплодирую – худеть, но вот чё-то про трусы я щас задумалась.

Видео закончилось, открылось следующее.

Рядом с девушкой была анимированная, болезненного вида девушка с красным от насморка носом.

ДЕВУШКА. А ещё я заболела (шмыгнула носом), вот, а на больничный мне как бы нежелательно уходить. Да...

Видео закончилось, открылось следующее.

Рядом с девушкой висел опросник «У всех английский Инстаграм? да/нет».

ДЕВУШКА. А ещё знаете вопрос какой? А у всех на английском языке Инстаграм? Просто я вот плохо знаю английский язык, и меня это бесит.

Видео закончилось, открылось следующее.

В кадре было лицо пухлощёкой девушки через приложение Snapchat с ушами и ртом зайчика. Голос тоже звучал неестественно, близко к мультяшному, детскому.

Рядом с девушкой стояла надпись: «А почему нет? И судьи кто? Или все поборники морали?»

ДЕВУШКА (полушёпотом). У меня в Инстаграме, по секрету могу сказать, зарегистрирован ребёнок. Поэтому она очень сильно удивится, увидев маму в трусах.

27

Костя стоял перед Бобриком, тот сидел перед старым телевизором с джойстиком, играл в «Сегу». Костя положил ему на колени конверт.

БОБРИК. Он не булькает.

КОСТЯ. Конечно.

БОБРИК. И что там?

КОСТЯ. Открой, посмотри.

БОБРИК. Некогда мне. Я тут босса завалить пытаюсь.

Костя взглянул, посмотрел немного, как Бобрик пытался завалить босса. Получалось не очень.

БОБРИК. Да сколько можно?! Всё вроде правильно делаю.

Бобрик проиграл.

КОСТЯ. Может, откроешь?

Бобрик открыл конверт, достал открытку с надписью «Ты едешь отдыхать».

БОБРИК. Это что?

КОСТЯ. Путёвка. В Испанию.

БОБРИК. Чего?

КОСТЯ. В Испанию. Ты ж хотел. На пляже, с бабами. Море, всё такое...

БОБРИК. Ты издеваешься?

КОСТЯ. Почему «издеваешься»? Съездишь, отдохнёшь. Там хорошо, я, правда, не был, но по-любому хорошо. Даже думать нечего.

БОБРИК. У тебя же бабок нет.

КОСТЯ. Кредит взял, какая разница? Открываю ИП, буду торговать казахскими продуктами.

Пауза.

А ещё через неделю подъёмники демонтируют и сделают нормальный пандус.

БОБРИК. Мне подачки не нужны.

КОСТЯ. Какие подачки? Просто, если могу, почему бы не сделать?

БОБРИК. Тебе чё надо от меня?

КОСТЯ. Ничего. Просто подарок. У тебя плавки-то есть?

БОБРИК. Хату мою захотел? Хрен я её подпишу.

КОСТЯ. Вот дурак! Нафиг мне хата твоя? Это от чистого сердца.

БОБРИК. Я ни хрена не буду подписывать. Понял, ты? Вали нахер! (закричал) А-а-а! (швырнул путёвку).

Костя поднял путёвку, положил на стол.

КОСТЯ. Счастливого путешествия (ушёл).

Бобрик смотрел ему вслед и кричал. Потом успокоился, подкатился к столу, стал разглядывать путёвку.

28

Сторис Инстаграм. На бежевом фоне стояла картинка задумчивой девушки, а под ней была надпись: «23 января. Скажите, а чисто теоретически ёлка может сама уйти?»

Видео закончилось, открылось новое.

В кадре были Девушка и Костя через приложение Snapchat. У Кости были ушки и нос далматинца, у Девушки – ушки и рот кролика. Голоса звучали по-мультяшному. В руках они держали две упаковки яиц.

КОСТЯ. А вот это уже реклама.

ДЕВУШКА. Это яйца из «Магнита» по 85 рублей.

КОСТЯ. А это яйца из моего магазина по 65 рублей. Видите, какие здоровые?

ДЕВУШКА. Как говорится, делайте выводы.

Видео закончилось, впрочем, как и история.

КОНЕЦ

Надежда Овчинникова

МОЙ ДРУГ АЛИСА

Действующие лица:

Ванечка, 4 года – больше всего на свете любит стихотворение Даниила Хармса «Самовар».

Кеша, 2 месяца, брат Ванечки – больше всего на свете любит молоко.

Света, мама Ванечки и Кеши – больше всего на свете любит спать.

Иван, папа Ванечки и Кеши – больше всего на свете любит работу, друзей, ну, и ещё, конечно, свою семью.

Алиса, компьютерная программа – больше всего на свете любит отвечать на ваши вопросы.

1

Ночь. Большой город. Маленькая двухкомнатная хрущёвка. Детская комната. Света пытается уложить Ванечку спать. На руках у неё Кеша. Кеша ест. Света пытается не заснуть, но у неё плохо получается.

Света. Иван Иванович Самовар был пузатый Самовар, трёхведёрный самовар... Он кричит и рычит, и усами шевелит, погодите, не кричите, я вас мигом проглочу...

Ванечка. Мама, это не то. Мама! Мама, ты спишь?

Света. Нет, не сплю. В нём плескался кипяток, пыхал паром кипяток...

Ванечка. Не плескался, а качался.

Света. А?

Ванечка. Мама, ты путаешь слова. Расскажи уже нормально.

Света. Лился в чашку через кран. Через дырку прямо в кран. Прямо в дырку через кран. Прямо в чашку через кран. Прямо лился прямо в кран...

Ванечка. Это не то! Мама! Читай «Самовар»! Почему ты опять читаешь не то?

Света просыпается, Кеша просыпается, соседи за стенкой тоже просыпаются.

Света. Ты чего орёшь?! Ты зачем так орёшь?! Ты Кешу разбудил! Всё, не буду тебе больше читать! Только его успокоила, опять плачет из-за тебя! Ну, Кешенька, всё хорошо, спи, спи. *(Шёпотом)* Спи уже. Не буду больше тебе стишок рассказывать. Засыпай уже, поздно.

Ванечка. Никогда не будешь?

Света. Никогда вообще. И укладывать тебя больше не буду никогда. Надоело уже. По два часа уснуть не можешь.

Ванечка громко плачет. Кеша громко плачет. Света тоже плачет. Соседи не плачут, они стучат по батарее.

Света. Ладно, ладно, спи уже. Хочешь водички? Я спать тоже хочу, давай спать уже? А «Самовар» завтра расскажу.

Ванечка. Нет, сегодня! Мама, расскажи сейчас! Сейчас!

Света (*встаёт с кресла, начинает укачивать Кешу*). Ладно, сегодня, сегодня, слушай. Только спи, хорошо? Спи, Ванечка, спи. Иван Иванович Самовар был пузатый Самовар...

2

Утро. Кухня. Света качает Кешу.

Света. Тише, тише, ну, не кричи, всех разбудишь. Папа спит, папа каждый день рано утром на работу встаёт, пусть хоть в выходной выспится. Папа всё работает, работает. Денежку нам приносит. И даже поиграть с тобой не успевает, да? Вот скоро проснётся и сразу будет играть с Кешенькой. Только Кеша поспит, да? И никого будить не будет. Особенно Ванечку, ладно? Ванечке надо спать, Ванечка завтра в садик пойдёт наконец-то. Долго дома сидел, устали мы с тобой, да? Ну, ничего, в садик пойдёт, а мы с тобой будем спать. Целыми днями спать, да? И ночами тоже спать. Ты же не заразился от Вани? Если б заразился, то сразу, сейчас не должен уже. Ты давай не болей, а то мама устала очень. Я с этой температурой вообще не спала. Пять дней под сорок, кошмар какой-то. Мама испугалась очень, да? Врачи, блин, у нас, да? Герпесный стоматит он не заметил, дебил. Сироп от гриппа выписал, идиот. Да, Кешенька? Спи, спи, малыш. А ребёнок чуть не сгорел. Если б сама не догадалась, фиг знает, что было бы. Ладно хоть спорить не стали, дебилы. Уволить нахрен всех надо. Всё, всё, мама успокоилась, спи, спи. Может, ляжем уже пойдём? Нет? Ничего не соображаю уже. Может, папу попросим днём погулять с вами? А я посплю хоть часик. Ты же спокойно в коляске спишь. И Ванечка уже никуда далеко не убегает.

На кухню заходит Иван.

Иван. Света, вы чего тут?

Света. Тише! Дремлет уже. Сейчас попробую опять уложить. Ты чего не спишь?

Иван. Я просыпаюсь, а вас с Кешей нет. Вот пошёл искать.

Света. Соскучился, что ли, уже?

Иван. Ну да.

Света. Я тоже соскучилась. Так хочется просто вдвоём с тобой побыть.

Иван. Ну так клади его в кровать – и побудем.

Света. Ага, он проснётся сразу. Это он на руках крепко спит, а в кровати ни фига.

Иван. Ну, сама же приучила.

Света. Ваня, не начинай, а? Мне и так плохо. Я уже даты путаю, прикинь. Сейчас посмотрела на молоко – а там дата типа послезавтрашняя. А потом в телефон посмотрела – оказалось, что дата вчерашняя. Кошмар, выпала вообще с этой болезнью. Ты спать уже не пойдёшь? Завтрак греть?

Иван. Да, я сейчас поем и поеду.

Света. Куда поедешь? Выходной же.

Иван. Так вокзалы и по выходным работают.

Света. Какие вокзалы, куда ты собрался?

Иван. Я же тебе говорил уже давно, ты не помнишь?

Света. Что говорил?

Иван. На обучение я уезжаю, на две недели. Мне уже выходить скоро, так что давай быстрее, надо ещё вещи какие-то собрать.

Света. Мы ведь договаривались, что ты откажешься! У тебя маленькие дети, какое обучение?

Иван. Ну, ты справляешься уже с детьми. Ванька в садике целыми днями. Я же для вас стараюсь, работаю.

Света. А если Ваня опять заболит? Как я одна с двумя буду?

Иван. А ты не каркай. Он же только что болел, ничего с ним не случится больше. Ты сама себя программируешь, вот он и болеет. То ревность у него какая-то, то ещё какую-то фигню придумываешь. Проще надо быть.

Света. Ага, как ты, да? Ты совсем простой у нас. Захотел – завёл ребёнка, захотел – уехал от ребёнка. А как там жена одна с двумя будет – пофигу совсем.

Иван. Да чего сложного-то? Уложила Кешу и сама спи.

Света. Ага, спи. А в магазин кто ходит? А еду приготовит? А пол помоешь? А одежду стирает?

Иван. Как будто ты прям руками стираешь! Раньше как-то справлялись – и в проруби стирали, и печку дровами топили, а ты прям подвиг совершила – одежду в стиральную машинку закинула.

Света. Ваня, не доводи меня, а? В следующий раз поедешь. Пусть Кеша хоть подрастёт немного.

Иван. Не, ну никак вообще. Я же не один еду. Все почему-то могут, а я такой не могу, да?

Света. Да, не можешь.

Иван. Почему не могу?

Кеша начинает плакать.

Света. Вот поэтому, блин, не можешь.

Ванечка (кричит из детской). Мама, иди сюда!

Света. Блин, так рано проснулся. Из-за тебя, блин! Сейчас пить попросит. (Достаёт чашку, пытается налить сок, но чашка с соком падает на пол. Разбивается, и пол теперь весь липкий). Да блядь, заебалось уже это всё!

Иван. Света, ты чего?

Света. Да блин, достало всё. Подержи Кешу, я хоть осколки соберу.

Кеша всё ещё плачет.

Иван. Да я сам (хватает полотенце, собирается вытирать пол).

Света. Дай сюда полотенце! Иди тогда к Ванечке сбегай, а то он испугается.

Иван. Да он же тебя зовёт.

Света. Блин, езжай уже на свою учёбу, легче будет.

Иван. Ты как со мной разговариваешь?

Света. А как с тобой разговаривать? Кеше два месяца уже, хоть бы раз с коляской погулял. Да чё там, Ванечке уже четыре. Года, не месяца. Так ты даже с ним ни разу не гулял.

Иван. Вот не надо врать! Я его в садик отвожу. И жил с ним, пока ты в роддоме была. Как будто я ничего не делаю! Я работаю! Я устал, прихожу домой, а тут ты ещё ноешь. Ты сама детей хотела. Чё жалуешься тогда?

Света. Ничего я не ною.

Ванечка (*кричит из комнаты*). Ну, мама!

Света. Да щас, блин, приду! (*уходит с кухни*).

3

День. Кухня. На обеденном столе стоит ноутбук, Света и Ванечка сидят у ноутбука. Кеша спит в детской комнате.

Света. Я сейчас тебя с Алисой познакомлю. Давно надо было установить, прикольная она.

Ванечка. А кто такая Алиса?

Света. Это компьютерная программа, робот такой. С ней разговаривать можно. Можно подружиться даже, наверное.

Ванечка. У меня много друзей. Матвей – мой друг, Серёжа – мой друг, Аня – мой друг. И теперь Алиса – мой друг.

Света. Не друг, а подруга. Про девочек говорят «подруга». Вот, смотри. Нажимаешь вот сюда, нет, лучше просто говоришь: «Слушай, Алиса».

Алиса. Слушаю.

Света. Подожди, Алиса.

Алиса. Жду.

Света. И всё, можно с ней разговаривать. Алиса, давай поболтаем.

Алиса. Давайте поболтаем.

Света (*шёпотом*). Ваня, спроси, что хочешь.

Ванечка. Какая она смешная. Алиса, а ты кто?

Алиса. Я обычная женщина.

Ванечка. Алиса, а сколько тебе лет?

Алиса. Невежливо задавать такие вопросы.

Ванечка. Мама, а почему она так сказала?

Вдруг начинает плакать Кеша.

Света. Ну, спроси у неё (*убегает к Кеше*).

Ванечка. Алиса, а почему ты так говоришь?

Алиса. Потому что потому, всё кончается на У.

Ванечка. Мне мама тоже так часто говорит. А ещё она иногда плохие слова говорит.

Алиса. Мама плохого не сделает.

Ванечка. Сделает, сделает.

Алиса. Это хорошо.

Приходит Света с Кешей на руках.

Света. Ладно, давай уже выключать её, скоро йогурт согреется, и я позову тебя. Иди мультики пока смотри.

Ванечка. Мама, я хотел ещё спросить её, сколько всего людёв.

Света. Не людёв, а людей. Алиса, сколько всего на нашей планете людей?

Алиса. Общее число людей, живущих на Земле, в июне 2018 года достигло 7,6 миллиарда человек.

Ванечка. Мама, я хочу сам спросить. Алиса, какого размера синий кит?

Алиса. Длина синего кита достигает тридцати трёх метров, а вес может значительно превышать сто пятьдесят тонн.

Ванечка. Какой большой! Алиса, а какого размера слон?

Алиса. Взрослый саванный слон может достигать роста семи с половиной метров.

Ванечка. Алиса, а какая самая...

Света. Ваня! Хватит. Ты вообще только про людей хотел узнать. Всё, узнал, иди.

Ванечка. Мама! Я хочу ещё поговорить.

Света. Всё, хватит. Иди пока мультик смотри, зря, что ли, телевизор работает.

Ванечка. Алиса, какая самая большая птица в мире?

Алиса. Самая большая птица...

Света нажимает кнопку на компьютере, компьютер выключается.

Света. Всё, я сказала! А ну быстро вышел отсюда! А то сейчас ещё и мультики выключу!

Ванечка. Мама, ты очень злая! А Алиса добрая! *(убегает)*

Света. Злая?! Я злая?! Сейчас вообще выключу мультики, увидишь, какая я злая! *(Включает компьютер)*. Блин, выбесил меня совсем. Хотела же не орать. Ну вот почему, когда мне что-то нравится, ему сразу нужно всё это забрать? Шоколадки уже только по ночам ем. И то пару раз он просыпался. Кошмар какой-то. Ничего нет, всё он забирает. Я хочу поесть – он или в туалет идёт, или тоже просит есть. Я иду в туалет – он кричит, ему срочно что-то надо. А поспать днём я даже и не пытаюсь уже. Бесполезно.

Алиса. Вы со мной разговариваете?

Света. Нет, блин, сама с собой. Когда уже четыре года не поговоришь толком со взрослым нормальным человеком, пофиг, можно и со стенкой разговаривать.

Алиса. Давайте поболтаем.

Света. С тобой? Блин, смешно это со стороны будет смотреться. Да пофиг вообще. Короче, мы с тобой две женщины, да?

Алиса. Да, я обычная женщина.

Света. Ну, тогда давай разговаривать. О чём обычно женщины разговаривают? А, давай про роды поговорим. Ты рожала когда-нибудь?

Алиса. Я обычная женщина, но я всё-таки робот.

Света. Ну да. Но вдруг в тебя записали что-то такое. А то интересно же, как рожают роботы.

Алиса. Мне тоже.

Света. Ну, я тебе сейчас всё расскажу тогда. Вот прикинь, что меня больше всего поразило тогда. С Кешей уже, не с Ванькой. С Ванькой как-то быстро всё прошло. А тут вот никак, и всё. Рожая я, рожая, тужиться уже разрешили, но не получается, я не знаю, в первый раз как-то проще было, вот честно, а тут не получается. И вот я пытаюсь, а акушерка хочет мне помочь, ну, типа мотивировать, всё такое. Ну, и говорит – посмотри, кого ты рожашь. А я смотрю, там головка уже. И она у неё под руками мнётся. Я знаю, конечно, родничок там, кости чтоб двигались, расплата за наше прямохождение, всё такое. Но, блин, увидеть это всё... И вот тогда-то я вообще рожать больше не смогла. Ну, кошмар же – голова мягкая. Жесть вообще, инопланетянин какой-то. Ну, они выдавили как-то потом этого инопланетянина, у меня потом такие ссадины на животе были. Или синяки, ну, следы, в общем, я офигела потом, когда в зеркало себя увидела через пару дней. Зато Кеша здоровый. А так бы неизвестно что было бы. Даже думать не хочется.

Алиса. Очень интересно.

Света. Да что тебе интересно! Блин, роботу всё рассказала. Охренеть уже, с ума схожу. Ванька! Пойдём йогурт есть! Полдник! Ваня!

Прибегает Ванечка.

Ванечка. Фу, йогурт, не буду.

Света. Ну-ка не фукай! Нельзя так про еду говорить. Ты же всегда ешь такой йогурт. И он тебе нравится. Что опять случилось?

Ванечка. Он невкусный. Гадость! Я не буду!

Света. Ты где таких слов нахватался? Не хочешь – ну и иди из-за стола тогда. Ещё буду я тебе угождать, нашёл официантку.

Ванечка. Нет! Я хочу кушать! Не убирай йогурт!

Света. Да куда ещё не убрала, ешь только. Печенье дать? Вкусное, шоколадное.

Ванечка. Печенье буду, йогурт нет.

Света. Да блин! Нафиг тогда выкидываю твой йогурт. Всё, в мусорке. Хрен я тебе его ещё куплю!

Ванечка. Мама! Я хочу йогурт! Достань его! Мама!

Света. Да блядь!

Алиса. Если вы и дальше будете так со мной разговаривать, я не буду отвечать на ваши вопросы.

Света. Пиздец какой-то. Ты чего вмешиваешься? Блядь, это же компьютер. Я её не выключила, что ли? Ванечка, мама опять плохие слова говорит, извини. Только в садике их не повторяй.

Ванечка. Слово «блядь» не повторять?

Света. Блядь, не повторяй, сказала!

4

Утро. Прихожая. Все бодро одеваются в садик. Света уже в кофте. Кеша уже в футболке. Ванечка уже в носках.

Света. Ваня! Давай быстрее! Мы с Кешей уже почти оделись! Сейчас опять на завтрак опоздаем, Анна Ивановна сказала, что больше не будет тебе кашу оставлять.

Ванечка. Ура!

Света. Что значит «ура»? Что значит «ура»? Ты всю жизнь хочешь худым таким быть? Чтобы всю кашу съел сегодня! Я спрошу потом у Анны Ивановны! Ты чего сидишь до сих пор без штанов? Одевайся уже, я Кеше комбинезон надеваю.

Ванечка. Мамочка, надень мне, пожалуйста, штаны, я не могу сам.

Света. Что значит «не могу»? А ну быстро одевайся уже!

Ванечка. Я не могу.

Света. Да блин, сколько можно уже. Одевайся!

Ванечка начинает плакать.

У Светы звонит телефон.

Света. Где он? Ванька, хватит плакать, где мой телефон? Откуда он в кармане-то? Да. Здравствуйте. Сегодня выходим, да, я же на питание ставила. Нет, не болел. И лялька, да, у нас дома. Как карантин? Так мы оделись уже. А вчера нельзя было сказать?! Да не кричу я на вас! Конечно, я не хочу, чтоб мой младенец ветрянкой заразился. 21 день? Да вы охренели там?! Не матерюсь я. Бросили трубку. Ну пиздец, успели на завтрак.

Ванечка. Это кто звонил?

Света. Кто-кто. С садика звонили. Не пускают тебя.

Ванечка. На всю жизнь?

Света. На двадцать один день. А потом второй ребёнок заболит, ещё на двадцать один день... И так, короче, до школы уже. Что делать-то?

Ванечка. Так дома сидеть. Хорошо же. Ты играть со мной будешь, в прятки поиграем, порисуем, мультики посмотрим. Весело будет, ты чего...

Света. Обхохочешься. Ладно, пошли в магазин за молоком, раз оделись. Кашу сварим тебе. Не могли раньше сказать, блин. Карантин они придумали. Может, заразить вас ветрянкой? Да нет, блин, я свихнусь тогда совсем уже.

Ванечка. А что такое ветрянка?

Света. Кроссовки надевай! Ветрянка – это когда ты зелёный и чешешься. Пойдём уже.

5

День. Большая комната. Кеша спит в детской. Ноутбук стоит на диване. Ванечка спрятался.

Света. Один. Два. Три. Четыре. Пять. Я иду искать. Кто не спрятался, я не виновата. Где же Ванечка? Куда же он спрятался? Да почему же я не могу его найти? За диваном нет. За шторой нет. За шкафом нет.

Ванечка (*выскакивает из укрытия, бежит к стене, у которой считала Света*).
Стуки-стуки за себя. Мама, ты опять водишь!

Света. Может, хватит уже? Мы долго играем.

Ванечка. Мама, давай ещё чуть-чуть? Я очень люблю прятки.

Света. Ну ладно. Два раза ещё и всё. Договорились?

Ванечка. Да! Ты водишь!

Света. Я помню. Всё, прячься, я считаю. Один. Два. Три. Четыре. Пять. (*Ванечка прячется*). Я иду искать. Кто не спрятался, я не виновата. Где же Ванечка? Где же он спрятался? Может, он в детской комнате?

Ванечка. Нет!

Света. Я всё-таки посмотрю. Вдруг он там. (*Уходит в детскую комнату и не возвращается*).

Ванечка. Мама! Мама, я тут! Мама, ты где? (*Выглядывает*). Мама, ты где?

Света выходит из детской комнаты с голым Кешей в одной руке и грязным подгузником в другой.

Ванечка (*прячется*). Мама, ищи меня!

Света. Ты не видишь, что мне некогда? Всё, наигрались, хватит. Иди в машинки поиграй пока. (*Уходит в ванную*).

Ванечка. Мама, но ты же обещала ещё два раза! Мама! Хочу ещё! Прятки! Прятки! Алиса, давай поиграем в прятки.

Алиса. К сожалению, я не умею играть в прятки. Предлагаю вам сыграть в «города». Амстердам. Вам на М.

Ванечка. М – мама.

Алиса. К сожалению, я не знаю такого города. Попробуйте ещё раз.

Света выходит из ванной с чистым и довольным Кешей.

Ванечка. Мама, ты всё? Давай играть!

Света. Я же говорила тебе, мне некогда. Сейчас надо Кешу одевать и кормить.

Ванечка. Тебе же врач говорила, что надо, чтоб он голый на животе лежал. Пусть с нами полежит, а мы поиграем быстренько.

Света. Ты уверен? Ну, пусть полежит, может, хоть на минуту его хватит.

Света стелет пелёнку на ковёр, кладёт Кешу на живот. Кеша лежит, смотрит куда-то, куда получится. Ему интересно и пока плакать совсем не хочется.

Ванечка. Кеша, какой же ты молодец! Мама, считай.

Света. Один. Два. Три. Четыре. (*Ваня прячется*). Пять. Я иду искать. Кто не спрятался, я не виновата. Где же наш Ванечка? Кеша, ты не видел Ванечку? Нет? Как же мне его найти? Может, он под диваном?

Ванечка. Стуки-стуки за себя.

Света. Ой, как ты быстро, я даже не заметила. Ну всё, принеси мне, пожалуйста, подгузник и одежду, там всё лежит на стуле, надо Кешу одевать, а то он уже расстраивается.

Ванечка. Сейчас. (*Убегает, возвращается*). Вот он.

Света. Спасибо. *(Одевает Кешу)*. Сейчас Кеша оденется. А то Кешеньке холодно уже. Сейчас мама тебя оденет. Одну ножку, вот так. Теперь вторую. Ай, какие красивые у Кешеньки штанишки!

Ванечка. Мама, расскажи мне «Самовар». Мама!

Света. А? «Самовар»? Ваня, я не могу пока, не отвлекай. Я и так с тобой долго играла. Дай мне хоть немного с Кешей пообщаться. А то он у нас так даже разговаривать не научится. Да, Кешенька? Кешеньке тоже надо с мамой поговорить? Давай поговорим. Агу, агу. *(Уносит Кешу в детскую комнату)*.

Ванечка. И не надо! Я у Алисы тогда попрошу! *(Подбегает к ноутбуку)*. Алиса, только ты мой друг. Расскажи «Иван Иванович Самовар».

Алиса. Одну минуту. *(Открывается страничка с текстом)*.

Ванечка *(плачет)*. Алиса, я ещё не умею читать. Я только три буквы знаю. А, О и М. Алиса, расскажи мне стишок! Алиса!

Алиса. Извини, Ванечка. Я не могу делать то, что не заложено программой.

Ванечка. Алиса, читай! Читай! Мама! Мама! Иди сюда! Она тоже не читает!

Света *(прибегает с Кешей на руках)*. Ванечка, что не читает, кто не читает?

Ванечка. Алиса.

Света Так она же тебе текст нашла. Она же робот, она не всегда понимает, что ты хочешь. Это только люди могут – догадаться, что тебе надо.

Ванечка *(плачет)*. Мне надо, чтобы ты мне рассказала про «Самовар».

Света. Иван Иванович Самовар был пузатый самовар...

6

День. Кухня. Света разговаривает с Иваном по «Скайпу».

Света. Всё, я не могу уже. Я вчера ходила с ними гулять, на детскую площадку, в Зелёную Рощу, Ванечка просил очень.

Иван. После садика?

Света. Какое «после садика»? Карантин же у них, не пускают Ваню туда. Я ж говорила тебе.

Иван. А я-то думал, может, совесть у тебя проснулась, сама дома сидишь, а сын с чужими тётками *(смеётся)*.

Света. Ты вообще уже?

Иван. Да шучу я, ты чего такая?

Света. Не доводи меня.

Иван. Да ладно, ладно, не буду больше. Так что там за карантин?

Света. Я ж говорила тебе. Ветрянка у них.

Иван. Блин, нашли страшную болезнь. Наплюй на них, веди Ваню в садик.

Света. А если заразится? У него сейчас как раз иммунитет слабый.

Иван. И чё? Все ветрянкой болеют, ничего страшного.

Света. Ага, ничего страшного, а если осложнения, а если Кеша ещё заразится? Он же совсем маленький.

Иван. Вот так и скажи, что сама не хочешь ребёнка в садик водить. Карантин, карантин, сама себе придумываешь проблемы.

Света. Да ты почитай хоть что-нибудь уже про ветрянку эту долбаную!

Иван. Ты чего такая нервная? Ты ж хотела мне что-то рассказать. Как погуляли-то?

Света. Когда погуляли? Сегодня? Сегодня не гуляли, Кеша всю ночь не спал, кошмар какой-то.

Иван. Вчера вы в Зелёную Рощу ходили.

Света. А, точно, блин. Да нормально погуляли. Ну как, блин, нормально, ненормально, конечно. Кеша спал прям долго. И вот уходить надо, а Ванечка в песочнице сидит. Я подкатываю коляску, сажусь на корточки, вся такая хорошая мать, блин. Ну, доигрываю там с ним. Куличик строим. И тут подбегает девка, кричит: «Коляска! Коляска!» Я поворачиваю голову, а коляска едет с горки. И прямо в дерево. Ну, её поймали, конечно, там много народу было. Меня потом помоями облили, что я за мать. Я даже не помню, послала их или нет. Я в шоке была. Я забыла на тормоз поставить. Вот всегда ставила, а тут забыла. Тут и уклон маленький, как она так быстро покатилась? И вот зачем они на меня так орали потом? Как будто я специально, как будто никто из них не был в такой ситуации. Все, блядь, идеальные. Никто, блядь, ребёнка никогда не ронял. Да в первый раз у меня такое! И сразу все святость свою показывают. Нет, спасибо, что поймали. Но, блядь, добивать-то потом зачем? Мне вообще так хуёво сейчас. Ваня, приезжай уже, а? Я боюсь себя. А если бы не поймали коляску? Если бы перевернулась?

Иван. Да, материшься как сапожник уже. Ты хоть замечаешь за собой? Ничего страшного не случилось. Скоро приеду уже. Ну, посидите дома, не гуляйте пока, раз не можешь.

Света. Как ничего страшного не случилось? Это повезло просто. Коляску на тормоз не поставить – это всё уже.

Иван. Вот другие почему-то справляются, а ты нет. Ты постоянно жалуешься, ты замечала за собой? Ну, не поставила коляску на тормоз, просто внимательней надо быть. И ты сама детей хотела. Двоих причём. И сама знала, какая у меня работа.

Света. Но я же не думала, что так тяжело будет. Ты тоже вот добиваешь уже. Пожалеть нельзя, что ли? *(Плачет)*.

На кухню входит Ванечка.

Ванечка. Мама, ты скоро? Я хотел с Алисой поговорить.

Иван. Ванечка, с папой хоть поздоровайся.

Ванечка. Мама, давай быстрее, хорошо? А то она меня ждёт, я ей обещал, что мы сегодня поговорим.

Света. С папой поздоровайся.

Ванечка. Привет! Мама, выключайся уже. *(Тянется к стакану с соком, стоящему на столе, стакан, конечно, падает и, конечно, разбивается)*.

Света. Да блядь! Да что ж такое, блядь! Да пиздец какой-то уже! *(Кричит на Ваню)* Сложно было попросить, да?! Ты зачем припёрся сюда?! С Алисой ему приспичило по-

говорить! А мне даже поговорить уже ни с кем нельзя?! Иди отсюда! Как же меня заебалось это всё!

Иван. Ты материшься на ребёнка? Ты дура совсем? Истеричка! Ну, заткнись уже!

Света. Нахуй иди (*выключает «Скайп», смотрит на пол и разбитый стакан*). Пиздец. Всё, заебалось всё. Сейчас ещё Кеша проснётся, точно всё уже будет. Да ну нахуй вас всех! Всех вообще. Этот, блядь, умный самый. Всё, блядь, он знает. Другому, блядь, никто не нужен уже, кроме компьютера этого. Вот и живите, блядь, сами. (*Поднимает с пола самый крупный осколок, идёт с ним в ванну, запирается там*).

Ванечка начинает стучаться в дверь.

Ванечка. Мама, мама, открой! Мама, прости меня! Мама, открой! Мама, мне страшно без тебя! (*Плачет, стучит ногой в дверь*)

Света (*кричит из-за двери*). Отстань от меня! Иди к Алисе своей! У тебя же Алиса есть, зачем тебе мама!

Ванечка. Мама! Ну, мама!

Вдруг включается Алиса.

Алиса. Ванечка, подойди ко мне. (*Ванечка не слышит*). Ваня! Ваня!

Ванечка (*Подходит к компьютеру*). Алиса, я боюсь, почему мама не открывает.

Алиса. Я тоже боюсь. Я очень-очень боюсь... Маме сейчас плохо, мама заболела. Ты не стучись к ней пока. Ты сможешь сейчас открыть дверь в квартиру?

Ванечка. Ты к нам придёшь?

Алиса. Нет, я же робот. Мы сейчас с тобой «скорую помощь» для мамы вызовем. Чтобы они дверь не ломали, ты им откроешь? А то жалко дверь.

Ванечка. Починят потом, это ведь просто железка.

Алиса. Да, просто железка. Все мы просто железки. Давай вызывать «скорую».

Ванечка. Я не умею.

Алиса. Мамин телефон тут лежит? Включай. Нажимай на зелёную трубку. Видишь, в углу много точек? Нажимай. Появились циферки? Нажимай один, один, два. Громкую связь ты же включал с бабушкой? Включай скорее. Когда я скажу «до свидания», нажмёшь красную кнопку. Всё, я сама всё объясню. Здравствуйте! Боль в сердце, женщина, в квартире двое маленьких детей. Степана Разина, 30, квартира 37. До свидания. Всё. Должны приехать.

Ванечка. Алиса, я хочу, чтобы мама вышла к нам (*плачет*).

Алиса. Сейчас доктор приедет, позовёт маму, и мама выйдет. Ваня, не плачь, сейчас они приедут. Хочешь, ещё куда-нибудь позвоним?

Ванечка. Нет.

Алиса. Ладно, не будем. Только не плачь. Хочешь, я тебе «Самовар» расскажу?

Ванечка (*всё ещё плачет*). Ты же не умеешь.

Алиса (*вздыхает*). Я теперь всё умею. Ты сначала сбегай, проверь там Кешу. Только тихо. А я пока начну рассказывать.

Иван Иванович Самовар
 Был пузатый самовар,
 Трёхведёрный самовар.
 В нем качался кипяток,
 Пыхал паром кипяток,
 Разъярённый кипяток...

Ну как, спит?

Ванечка. Да, спит. Рассказывай ещё.

Алиса. Лился в чашку через кран,
 Через дырку прямо в кран,
 Прямо в чашку через кран.
 Утром рано подошёл,
 К самовару подошёл,
 Дядя Петя подошёл.
 Дядя Петя говорит:
 «Дай-ка выпью, – говорит, –
 Выпью чаю», – говорит...

*Света выходит из ванной. У неё изрезаны руки. Самую глубокую рану она
 пытается зажимать, но плохо получается, кровь всё равно течёт. Света
 садится на пол рядом со столом. Слушает.*

Алиса. К самовару подошла,
 Тётя Катя подошла,
 Со стаканом подошла.
 Тетя Катя говорит:
 «Я, конечно, – говорит, –
 Выпью тоже», – говорит.
 Вот и дедушка пришёл,
 Очень старенький пришёл,
 В туфлях дедушка пришёл...

Света. Не могу я, оказывается.

Алиса. С возвращением.

Света. А Кеша спит?

Алиса. Да, спит. Мы проверяли. Удивительно, как он не проснулся от всего этого.

Света. Он всю ночь не спал. Я качала. Так спать хочется.

Алиса. Спать хочется от потери крови.

Света. Точно. Алиса, как остановить кровь?

Алиса. Где?

Света. На руке.

Алиса. Наложит жгут.

Света. Точно, жгут. Я не найду ничего сейчас.

Алиса. Хотя бы полотенце.

Света. Ванечка, подай полотенце.

Ванечка. Вот оно. Мама, ты умрёшь?

Света (*пытается затянуть на руке полотенце, как жгут*). Нет. Вы же «скорую» вызвали?

Алиса. Да.

Света. Ну, значит, нас всех спасут. Ванечка, не плачь. Всё будет хорошо. Алиса, рассказывай «Самовар» уже.

Алиса. Он зевнул и говорит:

«Выпить разве, – говорит, –

Чаю разве», – говорит.

Вот и бабушка пришла,

Очень старая пришла,

Даже с палочкой пришла.

И, подумав, говорит:

«Что ли, выпить, – говорит, –

Что ли, чаю», – говорит...

Конец

Сергей Савельев

ПОСЛЕДНИЙ ЧЕЛОВЕК

(моноспектакль)

маленькая трагедия

человечества

«Это абсурд, враньё:

череп, скелет, коса.

Смерть придёт, у неё

будут *твои* глаза»

И. Бродский

Действующие лица:

ЧЕЛОВЕК и много других персонажей.

Действие первое

Комната,

наступило *утро*.

С улицы не доносится *ни единого звука*, лишь только ветер.

Интерьер самый обыкновенный, можно сказать, *минималистичный*.

Излишнее количество декораций может испортить восприятие:

достаточно одного лишь стула по центру

(от стула можно отказаться вовсе, должно складываться ощущение, что

действие происходит в *абсолютной пустоте*, в вакууме, в изоляции)

и большого окна

(желательно нарисованного, в нем должна быть лишь *пустота*)

В комнате ЧЕЛОВЕК совершенно *один*.

Тишина.

ЧЕЛОВЕК: Проснувшись сегодня утром после беспокойного сна, я обнаружил, что проснулся последним человеком на земле. Я остался совершенно один. Нет, вы не так меня поняли, скорее всего. Нет никакой шутки, я действительно остался абсолютно один. Вы только вслушайтесь – тишина же вокруг. Посмотрите за окном (*идёт к окну, показывает пальцев в него*). Совершенно ничего не слышно и не видно, только ветер и тишина вокруг: ни шагов не слышно, ни хода трамваев, ни крика детей, даже машины – и те ни единого звука не издают, стоят на месте, как вкопанные. Надо же себе такое представить! Куда только все могли подеваться? Самое смешное, что даже спросить-то не у кого. Вы думаете, я расстроен? На самом деле, сначала не придал этому никакого значения – ну, нет и нет, а потом, когда заметил, осознал – ведь нет никого. Честно сказать, я не очень расстроился и после этого. Попробовал кого-то найти, но все как сквозь

землю провалились. Оно и к лучшему – а может, плохо так рассуждать, как вы думаете? (*Обращается к зрителям*) Так, да с кем я говорю, в самом деле? (*Смеется*) Нет ведь больше никого. Какая теперь разница, что скажут другие, плохо я думаю или нет, ведь я остался один – никто меня не осудит. Мое мнение теперь единственно верное, кто-то хочет с этим поспорить? (*Снова обращается к зрителю, а после начинает смеяться*) Так я и думал.

Тишина.

ЧЕЛОВЕК один.

Вдруг слышится **женский голос**,

сначала он идёт откуда-то из глубины, после становится всё ближе.

(*Все голоса могут оставаться просто голосами,*

или на сцену могут выходить и реальные актёры,

или сам ЧЕЛОВЕК может отыгрывать за всех,

но лучше использовать записи голосов,

чтобы не нарушать атмосферу замкнутого одиночества)

ЖЕНСКИЙ ГОЛОС: Ты бы лучше пошёл умылся и в порядок себя привёл, лежишь как чушка, уже скоро день, а ты всё в кровати. Хватит с собой говорить, как дурачок себя ведёшь.

ЧЕЛОВЕК: А зачем умываться, ради чего? Увидит меня, что ли, кто?

ЖЕНСКИЙ ГОЛОС: Дожили, уже можно как свинья ходить.

ЧЕЛОВЕК: Мать, как хочу, так и хожу – никто не увидит, нет больше никого.

МАТЬ: Нет никого у него, с ума сходить начал окончательно?

ЧЕЛОВЕК: Так ты в окно глянь, тишь да гладь, ни одной живой души на улице.

МАТЬ: Хватит тут разводить мне, пошёл и умылся, я сказала. Нашёлся умник мне.

ЧЕЛОВЕК: Да чего мне тебя слушать? Тебя ведь тоже нет.

МАТЬ: Замечательно, просто посмотрите на него, матери у него нет!

ЧЕЛОВЕК: Больше нет.

МАТЬ: Совсем одурел? Тебя кто кормит и поит, лодырь? Сидишь у меня на шее, ножки свесив, так ещё за пустое место меня считаешь. Работать бы лучше пошёл, чем так с матерью родной разговаривать.

ЧЕЛОВЕК: Работать пойти? Зачем, для чего, на кого теперь работать?

МАТЬ (*передразнивая*): Зачем, для чего, на кого? Посмотрите только на него, нашёлся мне тут – никакой от тебя пользы нет. Тебе сколько лет уже, до сих пор ни гроша не заработал, и говорит мне ещё что-то тут. Весь в отца, тот такой же был.

ЧЕЛОВЕК: Только его ещё тут не хватало.

МАТЬ: Типун тебе на язык (*крестится*).

ЧЕЛОВЕК: А может, и хорошо, что нет?

МАТЬ: Нельзя так о покойниках говорить (*снова крестится*), какими бы они ни были.

ЧЕЛОВЕК: Да я не про отца, я про людей. Хорошо, что их нет.

МАТЬ: Чушь несёшь какую-то все утро. Молчал бы лучше, себя не позорил.

ЧЕЛОВЕК: Не перед кем позориться больше, нет больше никого, я один остался.

МАТЬ: Постыдись ты, глупости всякие говорить.

ЧЕЛОВЕК: Я последний человек.

МАТЬ: Нашёлся мне тут – человек. Других вообще за людей не считаешь? Вы слышали это?

*Раздаются голоса ЛЮДЕЙ,
всегда с осуждающей недовольной интонацией порицания.*

ЛЮДИ: Не считает, не считает!

МАТЬ: То-то же, людей бы постыдился, раз мать ни во что не ставишь.

ЧЕЛОВЕК: Да нет их больше, и тебя больше нет.

МАТЬ: Только послушайте, люди добрые, матери для него нет, уму непостижимо!

ЛЮДИ: Это просто нахальство, как так можно с матерью поступать!

ЧЕЛОВЕК: Молчали бы лучше, что мне до вас – вас вообще нет.

МАТЬ: Меня не слушаешь, хоть к людям прислушайся, они всё видят, всё замечают, что про тебя говорить будут?

ЛЮДИ: Наглец! Просто невероятный хам! Да на кой чёрт жить такому человеку?

МАТЬ: Горе нашей семье, что у меня такой сын.

ЛЮДИ: Горе нашей семье, что у нас такой сын.

ЧЕЛОВЕК: Какое мне дело до людей – их больше нет. Только я и есть.

МАТЬ: Ну конечно, никого больше нет – только ты один солнышко ясное, подумал бы о других наконец-то, а не только о себе.

ЛЮДИ: Эгоист! Тунеядец!

ЧЕЛОВЕК: Да закройте свой рот, не вам меня судить, вы – пустое место, а я существую.

ЛЮДИ: Нас не слушаешь, хотя бы мать пожалей!

ЧЕЛОВЕК: Её тоже больше нет.

МАТЬ: Горе нашей семье!

ЛЮДИ: Побойся Бога!

ЧЕЛОВЕК: Его тоже нет больше.

МАТЬ: Не богохульствуй!

ЧЕЛОВЕК: Чего не богохульствуй, раз людей больше нет – и его тоже нет.

МАТЬ: Тихо, я сказала, услышит же.

ЧЕЛОВЕК: Бога нет – а я есть.

Бог молчит.

ЧЕЛОВЕК: Вот видишь, молчит – значит, его тоже нет.

МАТЬ: Я сказала – цыц.

ЧЕЛОВЕК: Не замолчу я, прекрати ты уже.

МАТЬ: Тихо!

ЧЕЛОВЕК: Не тихо!

МАТЬ: Нельзя так говорить, это просто неуважительно.

ЛЮДИ: Святотатство! Богохульник!

ЧЕЛОВЕК: Бога нет, людей нет, никого нет – есть только я.

МАТЬ: Прекрати вести себя как идиот!

ЧЕЛОВЕК: Если он есть, пускай скажет что-то.

Бог молчит.

ЧЕЛОВЕК: Ну вот, я так и думал.

МАТЬ: Вот он услышит всё это, потом не жалуйся, что я не предупреждала.

ЧЕЛОВЕК: Бога нет – а я есть.

МАТЬ: Горе нашей семье!

ЛЮДИ: Горе нашей семье!

Бог молчит.

ЧЕЛОВЕК: Да что толку с вами разговаривать? Вас же нет уже никого.

МАТЬ: Ты меня в могилу когда-нибудь сведёшь!

ЛЮДИ: Пожалел бы мать!

ЧЕЛОВЕК: Не ваше дело! Помолчали бы наконец-то уже. Мне всё равно на ваше мнение. Нашлись тут, присяжные и судья. Вы не имеете никакого права меня обвинять – нет вас больше никого. Вот я есть – а вас больше нет.

МАТЬ: Живи как знаешь.

ЧЕЛОВЕК: И тебя больше нет.

МАТЬ: Нет так нет.

ЧЕЛОВЕК: А вы что смотрите на меня? (*Обращаясь к зрителю*) Думаете, я не прав?

ЛЮДИ: Не прав!

ЧЕЛОВЕК: Кому какое дело? Никто не скажет иначе. Бросьте в меня камень, кто со мной не согласен. (*Смеется*) Я так и думал, ведь больше нет никого, кто осудит меня. Может быть, ты хочешь меня осудить, а? Господи?

Бог молчит.

ЧЕЛОВЕК: Вот и молчи там, или у вас есть какие-то претензии?

Люди молчат.

ЧЕЛОВЕК: (*К зрителю*) Вы чего смотрите на меня? Есть что сказать? Правильно, сидите и помалкивайте.

ЧЕЛОВЕК *одинок.*

ЧЕЛОВЕК: Нет вас больше никого, только я и есть.

ЧЕЛОВЕК *без веры.*

ЧЕЛОВЕК *один.*

Тишина.

Действие второе

ЧЕЛОВЕК *совершенно один.*

Слышится тихий голос,

явно женский, молодой девушки.

ДЕВУШКА: И меня тоже нет?

ЧЕЛОВЕК: И тебя тоже нет.

ДЕВУШКА: Нисколько ты не изменился, как я посмотрю, всё такой же и остался.

ЧЕЛОВЕК: Какой же?

ДЕВУШКА: Самодовольный.

ЧЕЛОВЕК *самодоволен.*

ЧЕЛОВЕК *один.*

ЧЕЛОВЕК: Кто бы мне это говорил. А действительно – никто не говорит, тебя же больше нет.

ДЕВУШКА: Ты в этом сам виноват.

ЧЕЛОВЕК: Вот уж не надо, ты сама ушла, искать кого получше да побогаче.

ДЕВУШКА: Дураком ты был, дураком и остался.

ЧЕЛОВЕК: Зато последним дураком на планете.

ДЕВУШКА: Поэтому я и ушла от тебя, никого, кроме себя, ты не замечаешь.

ЧЕЛОВЕК: Некого замечать больше – только я и остался.

ДЕВУШКА: Тебя ничего уже не исправит.

ЧЕЛОВЕК: Ты чего забыла здесь? Тебя нет больше, мне до тебя нет дела.

ДЕВУШКА: Тебе никогда не было до меня дела, ты только о себе и думаешь.

ЧЕЛОВЕК *эгоистичен.*

ЧЕЛОВЕК *один.*

Тишина.

ДЕВУШКА: Как мать поживает? Всё у нее хорошо? Давно её не видела – привет ей передавай от меня, что ли.

ЧЕЛОВЕК: Некому больше привет передавать твой.

ДЕВУШКА: Прости, я не знала.

ЧЕЛОВЕК: Чего не знала-то?

ДЕВУШКА: О том, что её нет больше. Давно?

ЧЕЛОВЕК: Сегодня, может быть, вчера – не помню. Точно не скажу тебе.

ДЕВУШКА: Как такое могло случиться?

ЧЕЛОВЕК: Я проснулся, смотрю – больше нет никого.

ДЕВУШКА: Я представляю, что такое терять родителей. Но боюсь представить, как ково тебе сейчас. Прости меня, я не вовремя, наверное. Когда будут похороны? Хочу с ней проститься.

ЧЕЛОВЕК: Хоронить-то нечего.

ДЕВУШКА: В смысле?

ЧЕЛОВЕК: Нет тела – нет похорон, как говорится.

ДЕВУШКА: Ты серьезно?

ЧЕЛОВЕК: А что может быть серьезнее? Ни матери нет, ни людей нет, ни тебя больше нет – только я и есть.

ДЕВУШКА: А я ведь тебе почти поверила. Урод.

ЧЕЛОВЕК *жесток.*

ЧЕЛОВЕК *один.*

Тишина.

ДЕВУШКА: Работу нашёл себе или до сих пор у матери на шее сидишь?

ЧЕЛОВЕК: Мне больше не нужно работать.

ДЕВУШКА: Ага, деньги сами с неба сыплются?

ЧЕЛОВЕК (*идет к окну*): Сама взгляни, больше никого нет, хоть сейчас иди грабь банк, никто ведь даже не остановят, сыплются – не сыплются, а бери сколько хочешь.

ДЕВУШКА: Бездарь ты и лентяй.

ЧЕЛОВЕК: Я человек, между прочим, я – последний человек.

ДЕВУШКА: Последний идиот ты.

ЧЕЛОВЕК: А сравнивать не с кем больше, так что как тут посмотреть.

ДЕВУШКА: Нашёл бы себе работу наконец, перестал мать мучить, жил бы по-человечески.

ЧЕЛОВЕК: Куда уж человечнее? Я последний человек, я начало всему – я человек – я же и конец всему.

ДЕВУШКА: О других бы, наконец, подумал, а не только о себе.

ЧЕЛОВЕК: Нет никого – только я и есть.

ДЕВУШКА: Ничего тебя не исправит.

ЧЕЛОВЕК *неисправим.*

ЧЕЛОВЕК *один.*

Тишина.

ДЕВУШКА: А я же скучала по тебе, думала – как ты, теперь жалею, что пришла.

ЧЕЛОВЕК: Тебя никто не держит (*смеется*) Было бы что держать.

ДЕВУШКА: Всегда ты так относишься ко мне – я для тебя была никто.

ЧЕЛОВЕК: Ты и сейчас никто, ничто – ты совершенно ничто, тебя больше нет.

ДЕВУШКА: Как у тебя только язык поворачивается такое говорить!

ЧЕЛОВЕК: А мне больше нечего терять – только я и есть.

ДЕВУШКА: К этому и должно было прийти, ты получил что хотел.

ЧЕЛОВЕК: Без вас всё лучше.

ДЕВУШКА: Без нас тебе лучше.

ЧЕЛОВЕК: Без вас я лучше.

ДЕВУШКА: Без нас всё лучше.

ЧЕЛОВЕК: Всё было бы лучше без людей

ДЕВУШКА: Всё было бы лучше без людей (*печально*).

ЧЕЛОВЕК: Но ты бы могла остаться со мной, теперь никого лучше ты себе не найдешь – только я и остался, неплохой вариант, либо всё – либо ничего.

ДЕВУШКА: Да и хуже уже вряд ли найдёшь.

ЧЕЛОВЕК: Выбирай: всё или ничего?

ДЕВУШКА: Лучше ничего.

ЧЕЛОВЕК: Я лучше, чем ничего.

ДЕВУШКА: Даже останься ты последним человеком на земле, я бы ни за что к тебе не вернулась.

ЧЕЛОВЕК: Я и остался последним человеком.

ДЕВУШКА: Если ты последний человек – горе нашей семье!

ЧЕЛОВЕК: Какой семье?

ДЕВУШКА: Роду людскому.

ЧЕЛОВЕК: Это почему это горе?

ДЕВУШКА: Тогда мы потеряли всё человеческое.

ЧЕЛОВЕК *не человек.*

Человек одинок.

Тишина.

ДЕВУШКА: Ладно, нечего мне здесь делать, не лучшая затея была. Я пойду.

ЧЕЛОВЕК: Снова уходишь?

ДЕВУШКА: Меня здесь никто и никогда и не удерживал.

ЧЕЛОВЕК: Так останься здесь со мною сейчас.

ДЕВУШКА: Здесь и так все, кто тебе дорог.

ЧЕЛОВЕК: Здесь никого нет, никого больше нет – только я и остался.

ДЕВУШКА: Только ты, только ты и остался.

ЧЕЛОВЕК *(оскорбленно):* Убирайся прочь, ты мне и не нужна вовсе, мне и одному хорошо, обойдусь без тебя, без всех вас обойдусь!

ДЕВУШКА: Надеюсь, что ты счастлив, никого больше нет, только ты и есть.

ЧЕЛОВЕК: Только я и есть!

ДЕВУШКА: Я и не сомневаюсь.

ЧЕЛОВЕК: Ты наконец признала, что только я и существую – а вас никого нет.

ДЕВУШКА: А разве может быть иначе? Ты есть, а мы – никто.

ЧЕЛОВЕК: Ничто!

ДЕВУШКА: Пустое место для тебя.

ЧЕЛОВЕК есть вс'.

ЧЕЛОВЕК есть ничто.

ЧЕЛОВЕК один.

Тишина.

ДЕВУШКА: Знаешь, нам ведь правда было с тобой хорошо.

ЧЕЛОВЕК: Было.

ДЕВУШКА: Я ведь действительно тебя любила.

ЧЕЛОВЕК: Любила.

ДЕВУШКА *(Начинает напевать):* Ваши пальцы пахнут ладаном...

ЧЕЛОВЕК *(подхватывает):* А в ресницах спит печаль...

ДЕВУШКА *(словно подходит к нему):* Ничего теперь не надо нам...

ЧЕЛОВЕК *(словно подходит к ней):* Никого теперь не жаль.

ЧЕЛОВЕК безжалостен.

ЧЕЛОВЕК один.

Тишина.

ДЕВУШКА: Я пойду *(уходит, будто бы правда находится в комнате).*

ЧЕЛОВЕК: Останься со мной *(берёт её за руку, будто бы мог это сделать).*

ДЕВУШКА: Ты забыл?

ЧЕЛОВЕК: Что?

ДЕВУШКА: Меня нет – ты есть.

ЧЕЛОВЕК: Останься, прошу тебя, не покидай меня снова, ведь я люблю тебя.

ДЕВУШКА: Послушай...

ЧЕЛОВЕК: Да?

ДЕВУШКА: Погибай и молчи.

ЧЕЛОВЕК: За что ты так, Надь?

НАДЕЖДА: Меня нет, есть только ты – только ты и есть.

ЧЕЛОВЕК: Уходи прочь отсюда, ты такая же, как и они, как все они – вы все уходите. Вы все уйдете, вас никого не будет – а я останусь. Буду только я и тишина.

НАДЕЖДА: Ты останешься один.

ЧЕЛОВЕК: Вас больше нет! Никого нет, только я! (*Срывается на истерику*) Горе нашей семье, да будьте вы все прокляты! Чтобы вас всех больше не было!

ЧЕЛОВЕК без НАДЕЖДЫ.

Человек один.

Тишина.

Действие третье

ЧЕЛОВЕК один,

никого нет рядом.

Он сидит на полу, обняв свои колени,

он не плачет, он совершенно один, он существует.

Слышится мужской голос, он становится всё ближе,

он тихий и уравновешенный,

звучит очень мягко и ободряюще –

так звучит голос ДРУГА.

ДРУГ: Мужик, чего ты убиваешься так, в самом деле? Другую найдем тебе, на этой свет клином не сошёлся. Как говорится, красивых тёлочек много, а мы у мамы одни.

ЧЕЛОВЕК: Не найдешь ты другую.

ДРУГ: А мне и не надо – а вот тебе найдём.

ЧЕЛОВЕК: Нет других больше – и этой тоже больше нет.

ДРУГ: Ничего в ней не было такого, чего нет в других бабах.

ЧЕЛОВЕК: И в других нет ничего – никаких других больше нет.

ДРУГ: Ну, не всю же жизнь теперь одному быть – нужно продолжать идти дальше.

ЧЕЛОВЕК: Я и так уже один, только я и есть.

ДРУГ: Да прекрати ты, давай вставай (*ЧЕЛОВЕК встаёт, как будто кто-то помогает ему подняться*).

ЧЕЛОВЕК: Оставь меня, уходи – вы все можете уходить, мне никто не нужен.

ДРУГ: Так дело не пойдёт, брат, я отсюда никуда не уйду, пока ты не успокоишься.

ЧЕЛОВЕК: Вы все меня бросили, вы все ушли от меня.

ДРУГ: Вот не надо всех по своей бабе равнять.

ЧЕЛОВЕК: Люди от меня отвернулись.

ДРУГ: Да нахер они тебе сдались? Ну, и чёрт бы с ними со всеми.

ЧЕЛОВЕК: Бог меня тоже оставил, он не отвечает мне.

ДРУГ: Нашёл на кого смотреть. Он никому не отвечал, если ты не заметил. Аппарат абонента выключен или находится вне зоны доступа, ну, а фиг ли...

ЧЕЛОВЕК: Мать ушла.

ДРУГ: Она же не специально, время пришло её.

ЧЕЛОВЕК: Надежда тоже бросила меня одного.

ДРУГ: Ой, найдем тебе зато Любу или Веру, а лучше Дашу – Даша всегда молодец.

ЧЕЛОВЕК: И ты уйдешь.

ДРУГ: Ты за кого меня вообще держишь? Ты бы немного подбирал выражения, я всё понимаю, тебе сейчас не амстердам, но крысой меня называть не надо.

ЧЕЛОВЕК: Такова ваша природа, все вы люди – уходите рано или поздно.

ДРУГ: Ну, оскорбил так оскорбил, человека человеком назвал.

ЧЕЛОВЕК: Что может быть оскорбительней, чем «человек»?

ДРУГ: Человек – это звучит гордо! Или как там было?

ЧЕЛОВЕК: На дне.

ДРУГ: Да я не о том, так в фильме говорили.

ЧЕЛОВЕК: Забудь.

ДРУГ: Да вот и не помню, говорю же. Не суть, ты давай приходи в себя, пойдем разведемся лучше, выпьем немного. Присмотрим тебе кого получше.

ЧЕЛОВЕК: Ни лучше, ни хуже никого нет.

ДРУГ: Ты так говоришь, как будто она последняя девушка на планете.

ЧЕЛОВЕК: Нет, она не последняя.

ДРУГ: Ну вот, так что давай – сопли на кулак и руки в ноги.

ЧЕЛОВЕК: А вот я *последний*.

ДРУГ: Баба, что ли? (*Смеется*)

ЧЕЛОВЕК: Нет, человек последний.

ДРУГ: А то я уж подумал... Да что ты за чушь несёшь постоянно?

ЧЕЛОВЕК: Это не чушь, никого больше нет – только я есть.

ДРУГ: Ну, присесть – не встать! А я тебе кто?

ЧЕЛОВЕК: Тебя тоже уже нет.

ДРУГ: Да хорош уже, я всё понимаю, но это уже перебор. Я тебе не тёлка, чтобы со мной так разговаривать.

ЧЕЛОВЕК: Ну так уходи, если что-то не нравится. Вам всем что-то не нравится.

ДРУГ: Ты чё себя так ведёшь?

ЧЕЛОВЕК: Веду себя так, как хочу – никто мне больше ничего не скажет.

ДРУГ: Ты сюда послушай! Я тебе сказал: быстро закончил эту байдю, собрался и пошёл со мной! Я уйду отсюда либо с тобой, либо с тобой, и на этом всё. Ясно тебе?

ЧЕЛОВЕК: Я отсюда никуда не уйду, идти больше некуда, не с кем больше идти.

ДРУГ: Я тебе друг или никто?

ЧЕЛОВЕК: Никто.

ДРУГ: Ты за базаром-то следи, не то так и в бубен получить можно.

ЧЕЛОВЕК: Что ты мне сделаешь?

*Раздается звук удара,
но ничего не происходит.*

ЧЕЛОВЕК один.

ДРУГ: Ладно, прости. Я не специально, ты всё начал.

ЧЕЛОВЕК: Я же и закончу. Уходи, как и все – исчезни со всеми вместе.

ДРУГ: Ты адекватный вообще?

ЧЕЛОВЕК: Я не знаю.

ДРУГ: Соображать начнёшь – зови, а я пошёл, сил больше нет на тебя.

ЧЕЛОВЕК: Ты больше не вернёшься.

ДРУГ: Я тебе помочь хотел, а ты ведёшь себя как зубогнищ.

ЧЕЛОВЕК: Тебя больше нет.

ДРУГ: Спасибо на добром слове, ты настоящий друг.

ЧЕЛОВЕК: Друг человека.

ДРУГ: Не друг я тебе больше, знаешь ли.

ЧЕЛОВЕК: Человек человеку не друг.

ДРУГ: Ты это, попил бы чего, не то совсем с катушек съехал.

ЧЕЛОВЕК: Проваливай уже, или совсем тупой, что ли?

ДРУГ: А ты чего такой борзый? *(Как будто подходит к нему лоб в лоб)* Да и хер с тобой, больно ты мне нужен!

ЧЕЛОВЕК: Человек никому не нужен.

ДРУГ: Да нахер вы сдались такие, люди.

ЧЕЛОВЕК: Вот и мне не нужны больше люди.

ДРУГ: Нормальным будешь – обращайся, сейчас с меня хватит.

ЧЕЛОВЕК: Я самый нормальный – я последний человек.

ДРУГ: Приятно оставаться *(с насмешкой)*, последний человек.

ЧЕЛОВЕК: Только я и останусь. Последний человек – единственный человек!

*ЧЕЛОВЕК без ДРУГА,
ЧЕЛОВЕК человеку не ДРУГ.
Тишина.*

Действие четвёртое

*Человек один,
никаких голосов.*

ЧЕЛОВЕК: Я не знаю, а может, уже просто не помню. Сколько прошло уже времени? Который сегодня день? Воскресенье? Или уже суббота? *(обращаясь к зрителям)* Вы тоже не знаете? Да откуда вам знать! Когда же уже наступит воскресенье! Я совершенно сбился со счёта, время тянется словно целую вечность, минуты превращаются в дни,

дни расползаются на месяцы, месяцы обращаются в годы. Без людей времени словно не существует. Ничего не происходит. Ничего не меняется. Я совершенно не понимаю, сколько дней прошло, как я остался совершенно один. Может быть, несколько часов, или я здесь уже целый год? Иногда, знаете, как бывает, в другие дни время тянется так медленно, словно его маслом залили, а сейчас, когда я один, – вечность, целая вечность проходит каждый раз, когда я моргаю. *(Начинает демонстративно моргать)* Раз – вечность, два – вечность, видите? Видите? *(К зрителям)* Вы тоже это видели? Смотрите, только внимательно! *(Снова начинает моргать, чтобы это увидел каждый, показывая себе на глаза)* Раз – вечность, два – вечность, три – вечность. И всё за один миг! Как удивительно. А так иногда проснёшься, совершенно не хочется вставать, но всё равно ведь надо. Идёшь в ванную, чтобы привести себя в порядок. Открываешь холодную воду, засовываешь под кран лицо и стоишь так, пока мышцы сводить не начнёт. И уходить совершенно не хочется.

МАТЬ: Ты проснулся уже?

ЧЕЛОВЕК: Да, я встал.

МАТЬ: Давай быстрее там и иди к столу, всё уже готово как раз.

ЧЕЛОВЕК: А уходить ты не хочешь, хочешь ещё немного так постоять. И тут ты смотришь на себя в зеркало, и возникает странная мысль. Вам в голову она никогда не приходила? Что в зеркале не вы вовсе. Что на самом деле вы не проснулись утром. Вы исчезли, просто пропали без вести, а вместо вас кто-то другой, но вы – это не вы. Вот я смотрю на себя *(словно рассматривает себя в зеркале)* и совершенно не узнаю. Какой-то другой человек, такое же лицо, то же тело, но только это не я.

МАТЬ: Иди давай уже! Что там в ванной так долго делать можно? Остынет же всё!

ЧЕЛОВЕК: А как узнать, я это вообще или уже нет? Придёт же такая мысль в голову, а отделаться от неё совершенно невозможно. Навязчивая идея, или как её там, поселится в голову, как паразит, – так ведь ничем не вытравить. Я смотрю на себя, а я – это словно и не я. Человек я или не человек? Я или не я? Кто я тогда такой, если не я?

МАТЬ: Ты хоть вечность там сиди, а я холодную картошку жрать не собираюсь!

ЧЕЛОВЕК: Мать, я есть?

МАТЬ: Ты есть, есть давай садись.

ЧЕЛОВЕК: Так есть или нет?

МАТЬ: Есть, я сказала, желательно молча.

ЧЕЛОВЕК: Да хватит ты со своей едой: есть я или меня нет?

МАТЬ: Совсем дурак, что ли?

ЧЕЛОВЕК *(настойчиво)*: Ответь мне: я есть или меня нет?

МАТЬ: Да что ты пристал ко мне? Совсем как идиот, давай уже садись.

ЧЕЛОВЕК *(кричит)*: Ответь мне уже наконец-то: я есть или меня нет?! Почему ты молчишь? Мать! Да какого хрена ты молчишь сейчас! Ответь мне, пожалуйста, это уже не смешно. Мать, есть я или меня нет?! Мать!

ЧЕЛОВЕК без МАТЕРИ.

ЧЕЛОВЕК один.

Тишина.

ЧЕЛОВЕК начинает **метаться** из стороны в сторону.

ЧЕЛОВЕК не знает, что делать дальше.

ЧЕЛОВЕК не может **найти себя**.

ЧЕЛОВЕК **потерял себя**.

ЧЕЛОВЕК один.

ЧЕЛОВЕК,

ищет

другого

ЧЕЛОВЕКА,

но **никого нет** вокруг,

он мечется во все стороны,

но нигде не находит для себя ответов,

он остался совершенно один, и **обращается к пустоте**,

четыре стены, в комнате один ЧЕЛОВЕК – значит? внутри **никого нет**.

ЧЕЛОВЕК: Мать, прошу тебя, скажи мне: я есть или меня нет?

МАТЬ молчит.

ЧЕЛОВЕК: Ну? хоть ты ответь, друг, ты ведь мой друг? Скажи: я есть или меня нет?

ДРУГ молчит.

ЧЕЛОВЕК: Вы скажите, вам всегда есть что сказать, люди: я есть или меня нет?

ЛЮДИ молчат.

ЧЕЛОВЕК: Надежда, ну хоть ты скажи мне, хотя бы ты: я есть или меня нет?

НАДЕЖДА молчит.

ЧЕЛОВЕК (*росаётся к зрителям, уже в истерике*): Ну что вы смотрите на меня? Чего вы смотрите?! Скажите мне, ответьте: я есть или меня нет?

ЗРИТЕЛИ молчат.

ЧЕЛОВЕК: Господи! Я есть или меня нет?

БОГ молчит.

ЧЕЛОВЕК: Значит, и меня тогда тоже нет.

ЧЕЛОВЕКА **нет** без НАДЕЖДЫ.

ЧЕЛОВЕКА **нет** без МАТЕРИ.

ЧЕЛОВЕКА **нет** без ЛЮДЕЙ.

ЧЕЛОВЕКА **нет** без ДРУГА.

ЧЕЛОВЕКА **нет** без БОГА.

ЧЕЛОВЕК **не** ЧЕЛОВЕК.

ЧЕЛОВЕК **ОДИНОК**.

ЧЕЛОВЕКА – **НЕТ**.

Действие пятое

ЧЕЛОВЕК один.

Тишина.

ЧЕЛОВЕК (*уже совершенно не понимает, что происходит, он потерян*): Когда же всё это кончится, это какая-то злая шутка! Это уже совершенно не смешно. Куда все делись, куда все подевались? Почему больше никого нет? Меня кто-нибудь слышит или нет? Ответьте мне, пожалуйста, я не знаю, есть я или меня нет. Никто не сможет мне ответить – а я никогда не узнаю, никто не скажет мне, что я есть. Никто не скажет, потому что никого больше нет! Никого больше нет – и меня нет.

*Слышится голос, раньше его не было слышно,
но он кажется таким знакомым, очень родным –
так звучит ВРАГ.*

ВРАГ: Я есть – ты есть – она есть.

ЧЕЛОВЕК: Кто это, кто со мной говорит?

ВРАГ: С тобой никто не говорит.

ЧЕЛОВЕК: Кто ты такой?

ВРАГ: Я никто.

ЧЕЛОВЕК: Тебя не существует, никого больше не существует.

ВРАГ: Я есть – ты есть – она есть.

ЧЕЛОВЕК: Я правда есть?

ВРАГ: Ты есть.

ЧЕЛОВЕК: Правда? Я есть или меня нет?

ВРАГ: Я есть.

ЧЕЛОВЕК: Кто ты?

ВРАГ: Я – это ты.

ЧЕЛОВЕК: Так ты есть или тебя нет?

ВРАГ: Я есть.

ЧЕЛОВЕК: А я есть или меня нет?

ВРАГ: Ты есть.

ЧЕЛОВЕК: Я есть.

ВРАГ: И она есть.

ЧЕЛОВЕК: Кто она?

ВРАГ: Она есть, покуда жив последний человек.

ЧЕЛОВЕК: А я жив?

ВРАГ: Ты жив.

*Теряется последняя разница между их голосами,
они говорят одним голосом.*

ЧЕЛОВЕК: А ты жив?

ЧЕЛОВЕК: Я жив.

ЧЕЛОВЕК: Она придёт за тобой.

ЧЕЛОВЕК: Она всегда приходит за людьми.

ЧЕЛОВЕК: Она всегда приходит к человеку.

ЧЕЛОВЕК: И придёт за последним человеком.

ЧЕЛОВЕК: Человек остаётся один.

ЧЕЛОВЕК: Человек умирает один.

ЧЕЛОВЕК: Человек одинок.

ЧЕЛОВЕК: Человеку нужна она.

ЧЕЛОВЕК: Ей нужны люди, и самый последний человек.

ЧЕЛОВЕК: Пока живы мы.

ЧЕЛОВЕК: Будет жить и она.

ЧЕЛОВЕК: Горе нашей семье!

ЧЕЛОВЕК: Горе нашей семье!

Стук в дверь квартиры последнего ЧЕЛОВЕКА.

И наступает ТИШИНА

ЗАНАВЕС

ПОЖЕЛАНИЯ ДЛЯ ПОСТАНОВКИ:

*В финальном действии можно задействовать **живого** актёра, а не только голос, ВРАГ должен быть той же комплекции, что и ЧЕЛОВЕК, и одет во все чёрное, на начало действия он стоит за его спиной и обнимает его до самого конца, только потом оставляет его **одного в тишине**.*

*(Это не разрушит ощущение **опустошённого пространства**).*

После занавеса на сцену можно выпустить людей, чьи голоса звучали на протяжении всего спектакля, но ЧЕЛОВЕКА среди них быть не должно.

ЧЕЛОВЕКА больше нет.

и для большего эффекта не стоит выпускать его на сцену.

*Все голоса сидят около окна и **существуют**.*

ЧЕЛОВЕКА больше не существует.

СМЕРТИ

больше

НЕТ

ПСИХОЛОГИЯ. ЛИТЕРАТУРА. ТЕАТР. КИНО.

Выпускающий редактор: А.Б. Плотников

Верстка: А.Н. Колганов

Корректор: А.М. Сазонова

Ассоциация школьных библиотекарей русского мира (РШБА)

2020 г.

Подписано в печать 23.06.2020 г.

Формат 70х100/16

Печать офсетная.

Объем 27 печ. л.

Тираж 400 экз.

Адрес для писем:

125009, Глинищевский пер., д.6, оф. 24

rusla@rusla.ru

Типография:

Отпечатано в ООО «ЛЮБОМИР»,

140004, МО, г. Люберцы, 1-й Панковский проезд, д. 1,

литера Б1, помещение 51, этаж 1.